

PEDAGOGIA

Mirari ELIZONDO TORRES

HAUR HEZKUNTZARAKO
HEZKUNTZA ERANTZUN
INKLUSIBOA, AUTISMOAREN
ESPEKTROKO NAHASMENDUEN
EZAUGARRIAK AINTZAT HARTUZ.

GBL 2017



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

HaurHezkuntzakolrakasleenGradua

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua
Grado en Maestro en Educación Infantil

Gradu Bukaerako Lana
Trabajo Fin de Grado

**HAUR HEZKUNTZARAKO HEZKUNTZA
ERANTZUN INKLUSIBOA, AUTISMOAREN
ESPEKTROKO NAHASMENDUEN EZAUGARRIAK
AINTZAT HARTUZ.**

Mirari ELIZONDO TORRES

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Ikaslea/ Estudiante

Mirari ELIZONDO TORRES

Izenburua / Título

Haur Hezkuntzarako hezkuntza erantzun inklusiboa, Autismoaren Espektroko Nahasmenduen ezaugarriak aintzat hartuz. / Respuesta educativa inclusiva, considerando las características de los Trastornos del Espectro Autista.

Gradu/ Grado

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua/ Grado en Maestro en Educación Infantil

Ikastegia/ Centro

Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea/ Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Nafarroako Unibertsitate Publikoa/ Universidad Pública de Navarra

Zuzendaria/ Director-a

Lourdes APARICIO AGREDA

Saila/ Departamento

Psikologia eta Pedagogia Saila / Departamento de Psicología y Pedagogía

Ikasturte akademikoa/ Curso académico

2016/2017

Seihilekoa/ Semestre

Udaberria/Primavera

Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapituluak hau ezartzen du: “ikasketa horien bukaeran, ikasleek Gradu Amaierako Lan bat egin eta defendatu behar dute [...] Gradu Amaierako Lanak 6 eta 30 kreditu artean edukiko ditu, ikasketa planaren amaieran egin behar da, eta tituluarekin lotutako gaitasunak eskuratu eta ebaluatu behar ditu”.

Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Haur Hezkuntzako Irakaslearen Graduak, ANECAk egiaztatutako tituluaren txostenaren arabera, 12 ECTSko edukia dauka. Abenduaren 27ko ECI/3854/2007 Aginduak, Haur Hezkuntzako irakasle lanetan aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizialak egiaztatzeko baldintzak ezartzen dituenak arautzen du titulu hau; era subsidiarioan, Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak, 2013ko martxoaren 12ko bileran onetsitako Gradu Amaierako Lanen arautegia aplikatzen da.

ECI/3854/2007 Aginduaren arabera, Haur Hezkuntzako Irakaslearen ikasketa-plan guztiak hiru modulutan egituratzen dira: lehena, oinarrizko prestakuntzaz arduratzen da, eduki sozio-psiko-pedagogikoak garatzeko; bigarrena, didaktikoa eta diziplinakoa da, eta diziplinen didaktika biltzen du; azkenik, Practicum daukagu, zeinean graduak ikasleek eskola praktiketan lortu behar dituzten gaitasunak deskribatzen baitira. Azken modulu honetan dago Gradu Amaierako Lana, irakaskuntza guztien bidez lortutako gaitasun guztiak islatu behar dituenak. Azkenik, ECI/3854/2007 Aginduak ez duenez zehazten gradua lortzeko beharrezkoak diren 240 ECTSak nola banatu behar diren, unibertsitateek ahalmena daukate kreditu kopuru bat zehazteko, aukerako irakasgaiak ezarri, gehienetan.

Beraz, ECI/3854/2007 Agindua betez, beharrezkoa da ikasleak, Gradu Amaierako Lanean, erakus dezan gaitasunak dituela hiru moduluetan, hots, oinarrizko prestakuntza, didaktika eta diziplina, eta Practicumean, horiek eskatzen baitira Haur Hezkuntzako Irakasle aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizial guztietan.

Lan honetan, oinarrizko prestakuntzako modulua/ak haurren alderdi desberdinak aintzat hartzeko ezagutzen lagundu dio. Izan ere, lan honetan giza garapenak indar handia hartzen du eta beraz haurren garapen psikologiko, afektiko/emozional eta soziala kontuan hartzen

da. Halaber, modulu hauek esparrua ematen diete lan hau garatzeko behar izan diren oinarritzko ezagutzetako batzuei.

Didaktika eta diziplinako modulua/ek irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuak barne hartu dituzte. Horrek hezkuntzari buruzko ikuspegia zehazten laguntzen du eta lan honetan inklusioaren ereduak garrantzia handia hartzen duenez gero, modulu hauetan landutakotik abiatuz eta ezagutza berriak jaso hezkuntzarekiko ikuskeraren gainean hausnartu behar izan da: irakasle/ikasle harremana, haurrarekiko kontzepzioa, irakasteko estrategia eta teknikak, baliabideen kudeaketa, irakaslearen zereginak, eskolarekiko ikuspegia, komunitatearen gaineko gogoeta...

Halaber, Practicum modulua/ekin hezkuntza esperientzia izateko aukera egon da. Lan honetan bereziki Haur Hezkuntzako Irakasle Graduak 4. mailako Practicum moduluetan ikasitakoak eragin du. Practicum III moduluak Haur Hezkuntzako bigarren zikloaren errealitateari buruz ikasteko aukera eman du; hala nola, lan egiteko modu desberdinak, haurren aniztasuna, irakaslearen bete beharrak, haurren ikaskuntza prozesuak, funtzionamendua, koordinazioa etab.

Azkenik, aukerako modulua/ak, hau da, Pedagogia Terapeutikoko moduluak, oinarri teorikoekin lehenengo kontaktua izateko aukera eman dit. Nire lanaren gaiarekin erlazio zuzenean, Autismoaren Espektroko Nahasmenduak graduak hirugarren mailan sakontzeaz gain, Practicum II moduluak (Pedagogia Terapeutikoa) aniztasunari ematen zaion arreta berezia ezagutzen lagundu du, aipatutako nahasmendua duen haur baten kasu erreala gertutik behatzeko aukera eman ere.

Beste alde batetik, ECI/3854/2007 Aginduak ezartzen du, Gradua amaitzerako, ikasleek gaztelaniazko C1 maila eskuratuta behar dutela. Horregatik, hizkuntza gaitasun hau erakusteko, hizkuntza honetan idatziko dira “INTRODUCCIÓN” eta “CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS” atalak, baita hurrengo atalean aipatzen den laburpen derrigorrezkoa ere.

Laburpena

Gaur egun, eskola pertsona ororen parte hartzea eta aukera berdintasuna bermatuko duen eredu inklusibo baten erronka erdiesteko bidean dago. Aitzitik, arrazoi ugari direla medio, inplikazio handia eskatzen duen desafioa da.

Horren aurrean, lan honetan Haur Hezkuntzako bigarren zikloko ikasle talde bati zuzendutako zazpi proposamen orientagarri diseinatu dira. Horretarako hiru abiapuntu hartu dira: laneko gaiarekin erlazioan, Autismoaren Espektroko Nahasmendua duen haur baten ezaugarriak, haur bakoitzak bere bereizgarriak izango dituela onartuz; integrazio sensorialarekin harremana duen haur garapenaren teoria bat; eta Nafarroako Gobernuak xedatutako Haur Hezkuntzako curriculum.

Horiek horrela eta Irakasle Graduan izandako esperientzian oinarrituz, egungo eskoletako errealitatean aplikatu daitezkeen proposamenak sortu dira. Ildo beretik, inklusioa oraindik ere erronka den egun hauetan, ikasle guztiengatik eta guztientzako hezkuntza praktikak aurrera eraman daitezkeela erakutsi nahi izan da.

Hitz gakoak: Autismoko Espektroaren Nahasmenduak; inklusioa; garapena; Haur Hezkuntza; eskola.

Resumen

En la actualidad, la escuela está en proceso de alcanzar el reto de un modelo inclusivo que garantice la participación e igualdad de oportunidades del alumnado. No obstante, por diversas razones, es un desafío que requiere de mucha implicación.

Ante ello, en este trabajo se han diseñado siete propuestas orientativas dirigidas al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil. Tres han sido los puntos de partida adoptados: en relación al tema del trabajo, las características del alumnado con Trastornos del Espectro Autista, reconociendo que cada niño/a tendrá sus propias características; una teoría del desarrollo infantil relacionada con la integración sensorial; y el curriculum de Navarra de Educación Infantil.

De esta manera y considerando la experiencia vivida durante el grado, se han creado propuestas aplicables a la realidad educativa. Asimismo, siendo todavía la inclusión un reto, se ha querido demostrar que es posible desarrollar propuestas por y para todo el alumnado.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; inclusión; desarrollo; Educación Infantil; escuela.

Abstract

Nowadays, the school is in progress to get the challenge of an inclusion which guarantees the participation and equality of learners' opportunities. Nevertheless, owing to some reasons, this challenge requires a lot of implication.

Because of that, in this document seven guidance proposals directed towards students of the second stage of Infant Education had been devised. For it, three starting points had been acquired: with regard to the theme of the project, the traits of a student with Autism Spectrum Disorders, taking into account that each child will have their own characteristics; a theory concerning child development related to sensory integration; and the curriculum of the Infant Education.

This way and considering the experience lived throughout the degree, applicable proposals to the current school had been created. Furthermore, while the inclusion still is a challenge, it has been demonstrated that it is possible to implement educative experiences for every learner.

Keywords: Autism Spectrum Disorders; inclusion; development; Infant Education; school.

AURKIBIDEA

INTRODUCCIÓN.....	1
1. MARKO TEORIKOA.....	3
1.1. Aniztasuna eta eskola inklusiboa	3
1.1.1. <i>Eredu indibiduala</i>	4
1.1.2. <i>Eredu integratzailea</i>	5
1.1.3. <i>Eredu inklusiboa</i>	9
1.2. Aniztasuna haur hezkuntzan.....	16
1.2.1 <i>Interes eta motibazio pertsonalak</i>	16
1.2.2. <i>Ikasteko estilo eta erritmoak</i>	17
1.2.3. <i>Aurrezagutzen eta garapen mailaren aniztasuna</i>	18
1.2.4. <i>Ikasteko aukeren eta gaitasunen aniztasuna</i>	18
1.3 Autismoaren Espektroko Nahasmenduetatik eratorritako aniztasuna.....	19
1.3.1 <i>Autismoaren definizioa</i>	19
1.3.2. <i>Autismoaren Espektroko Nahasmenduagatiko ezaugarriak</i>	25
1.3.3. <i>Autismoaren Espektroko Nahasmenduak historian zehar</i>	30
1.4. 0-6 urte bitarteko haurraren garapenaren teoria:	39
1.4.1 <i>Lehenengo fasea: sistema sentsorialak</i>	41
1.4.2. <i>Bigarren fasea: garapen sensoriomotorra</i>	44
1.4.3. <i>Hirugarren fasea: garapen perzeptibomotorra</i>	46
2. ATAL PRAKTIKOA	50
2.1. Sarrera.....	50
2.2. Estimulazio sentsoriala	52
2.2.1. <i>Gorputz estimulazio basala</i>	52
2.2.2. <i>Gorputz propioaren pertzepzioa</i>	53
2.3. Irakaslearen zeregin orokorrak.....	57
2.4. Proposamen praktikoak.....	59
2.4.1. <i>Usaimena, ukimena eta propiozepzioa lantzeko proposamena</i>	59
2.4.2. <i>Ebaluatzeko taulak</i>	63
2.4.3 <i>Ikusmena lantzeko proposamena</i>	68
2.4.4. <i>Ebaluatzeko taulak</i>	71

2.4.5. Entzumena lantzeko proposamena	74
2.4.6. Ebaluatzeke taulak	77
2.4.7. Sistema bestibularra lantzeko proposamena	79
2.4.8. Ebaluatzeke taulak	82
2.4.9. Gorputz eskema, arnasketa kontziente, tonua-erlaxazioa eta gorputzaren hautematea lantzeko proposamena	84
2.4.10. Ebaluatzeke taulak	87
2.4.11. Kontzientzia laterala, oreka eta koordinazioa lantzeko proposamena	89
2.4.12 Ebaluatzeke taulak	91
2.4.13. Lengoiaren trebeak lantzeko proposamena	92
2.4.14. Ebaluatzeke taulak	95
2.4.15. Gorputz irudia lantzeko proposamena	97
2.4.16. Ebaluatzeke taulak	99
2.4.17. Proposamena eta irakaslearen lana ebaluatzeke fitxa	102
CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS	104
ERREFERENTZIAK	114
ERANSKINAK	126
I Eranskina: usaimenerako gustu fitxaren txantiloia	126
II. Eranskina: ukimenerako gustu fitxaren txantiloia	127
III Eranskina: "Zer da?" fitxak	128
IV Eranskina: ikastetxeko lekuen usainak (bi adibide)	132
V Eranskina: izpilikua landatzeko prozesua eta haurrei erakusteko irudiak	132
VI Eranskina: izpiliku olio egiteko urratsak eta haurrei erakusteko irudiak	133
VII Eranskina: propiozepzioa lantzeko mugimenduak	134
VIII Eranskina: minimalismo-ko obra batzuk	138
IX Eranskina: irakaslearentzako gidoi orientagarria	141
X Eranskina: forma geometrikoak identifikatzeko irudien adibideak	142
XI Eranskina: Carl Andre artistaren eskultura batzuk	143
XII Eranskina: entzumenerako gustu fitxaren txantiloia	144
XIII Eranskina: entzumena lantzeko ipuin motzak	145
XIV Eranskina: material soinu-dun batzuk egiteko jarraibideak	146

XV Eranskina: orientazio laberintiko-bestibularra lantzeko ipuin motorra.....	149
XVI Eranskina: Fitxa tekniko	150
XVII Eranskina: Fitxa tekniko	151
XVIII Eranskina: Mike Larremore-k eginiko Faceboard Project-eko argazki batzuk	153
XIX Eranskina: piktogramak	155
XX Eranskina: aurpegi adierazpenaren aldaketaren bi eredu	156

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene el objetivo de crear una orientación de propuestas educativas inclusivas para la intervención del alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil con Trastornos del Espectro Autista (TEA), partiendo de las necesidades de dicho alumnado, de una de las teorías del desarrollo humano y del *curriculum* del ciclo mencionado.

En 1994 en la Conferencia de Salamanca desde la UNESCO se establecieron los inicios de un marco legal para los principios que guiarían las políticas educativas en favor de la inclusión en la escuela. Sin embargo, la inclusión educativa en la actualidad sigue siendo un reto y la participación plena del alumnado aún es un objetivo por conseguir (Valcarce, 2011).

Uno de los muchos agentes que debe trabajar e implicarse para alcanzar esa escuela inclusiva es el profesorado. Se debe buscar la manera de intentar dar una respuesta por y para todo el alumnado teniendo en cuenta las peculiaridades de cada niño y niña. Partiendo del tema desarrollado en este Trabajo de Fin de Grado, la respuesta educativa inclusiva necesitará considerar las necesidades y realidades de todos los niños y niñas, y entre ellas, las de un niño o una niña con TEA.

Este trabajo es la muestra de ello y para conseguirlo ha sido necesario adquirir conocimientos y reflexionar profundamente sobre el tema. Ese aprendizaje se recoge en las próximas hojas organizadas en tres apartados: el marco teórico, la propuesta práctica y las conclusiones y cuestiones abiertas.

En relación al primer apartado, incluye los conocimientos necesarios para poder alcanzar el objetivo del trabajo. Mediante la recopilación de información de varios autores y autoras, se ha desarrollado un marco teórico en torno a cuatro ámbitos: la historia de los modelos educativos para responder a las diferencias individuales, la diversidad en Educación Infantil, los Trastornos del Espectro Autista (TEA) y el desarrollo infantil de 0 a 6 años basado en la integración sensorial.

De acuerdo con los modelos educativos, se ha secuenciado la historia partiendo del modelo individual, continuando con el integrador y concluyendo con el inclusivo. De esta manera, se explican las características de cada modelo.

Respecto a la diversidad en Educación Infantil, aparecen cuatro factores personales que influyen en las características y cualidades propias de un niño o una niña de esta etapa.

Continuando con los Trastornos del Espectro Autista, se definen estos trastornos, se mencionan las características del desarrollo y las dificultades de las personas con este tipo de trastornos y para finalizar, se recogen las diferentes teorías que han tenido lugar durante la historia para explicar los Trastornos del Espectro Autista.

En cuanto al desarrollo infantil, se expone la teoría de Lázaro y Berruezo (2009) relacionada con la integración sensorial de las personas desde el nacimiento hasta la edad de 6 años. Para ello, se presentan tres fases diferentes y se explican los sistemas sensoriales y las aptitudes que se desarrollan en cada una de ellas.

En concordancia al segundo apartado del trabajo, la propuesta práctica, abarca el diseño de siete propuestas prácticas inclusivas para un aula del segundo ciclo de Educación Infantil. Para ello, se ha partido de las necesidades de un alumno o alumna con TEA, las fases de la teoría sobre el desarrollo humano mencionadas en el párrafo anterior y el *currículum* del segundo ciclo de Educación Infantil.

Además, las propuestas están acompañadas de los objetivos de las mismas, de rúbricas para la evaluación de dichos objetivos y de una plantilla para la evaluación del profesor o profesora.

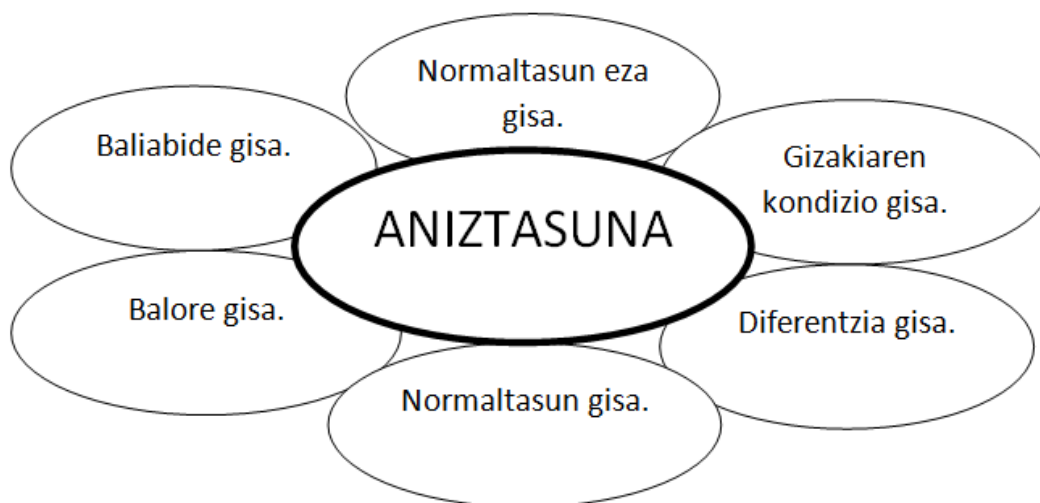
Para finalizar, en el último apartado se han recogido las conclusiones sacadas al acabar y durante el trabajo realizado. Esas conclusiones giran en torno a las características que una práctica educativa inclusiva debe tener y están relacionadas con la propuesta práctica del trabajo.

1. MARKO TEORIKOA

1.1. Aniztasuna eta eskola inklusiboa

Aniztasuna kontzeptu polisemiko eta abstraktua da eta ondorioz, definitzeko zaila den terminoa da. Aitzitik, sei adiera edo esanahi izaten ahal ditu (Gallego, 2015): (Irudia 1)

- Aniztasuna gizakiaren kondizio berezi gisa ulerturik: pertsona eta taldeak kulturaren, klase sozialetan, hizkuntzan, erlijioan, adinean, generoan, motibazioetan, interesetan, gaitasunetan... desberdinak dira eta diferentzia horiek guztiak continuum batean kokatu behar dira (Arnáiz, 1999; Marchesi eta Martín, 1998; Parrilla, 2000).
- Aniztasuna baliabide gisa ulerturik: berezitat hartutako pertsonak hezkuntza sistema arruntan integratu eta aniztasunaz mintzatzean, pertsona horien aukera berdintasuna bermatzeko neurriak aintzat hartzen dira. Horrenbestez, aniztasunak HPB dituzten pertsonen integrazioarako neurriei eta hezkuntza konpentsatzaileari erreferentzia egiten dio.
- Aniztasuna diferentzia gisa ulerturik: gizarte batean dauden diferentziei aipamena egitea da. Diferentzia horiek errespetatuak izatea merezi dute. Horrenbestez, aniztasunari arreta emateaz aritzean, oinarrizko balore batzuen eraikuntza aipatzen da (Sapon-Shevin, 2013).
- Aniztasuna balore gisa ulerturik: Arnáiz (1999) eta Melero-k (1999) aniztasunaren balore positiboa defendatzen dute. Aniztasuna gizartean ohikoa eta naturala dela onartu eta norbanakoa aberasten duela ulertu behar da.
- Aniztasuna "normaltasun" gisa ulerturik: aniztasuna bizitzako edozein eremutan agertzen den eta pertsonak aberasten dituen kulturen, istorioen, pentsamenduen... konbinazioa da; "no existe cosa más natural que la diversidad. La diferencia es lo normal" (Melero, 2004:50).
- Aniztasuna berdintasun eza gisa ulerturik: sarritan, aniztasunaren terminoa berdintasun ezarekin lotuta dago; izan ere, batzuetan, norbanakoen eta taldeen berezigarriak desberdinak direnean, eskusio egoerak ematen dira (Corbett, 1999; Parrilla, 2000).



Irudia 1. Aniztasunaren sei adierak

Historian zehar, aniztasuna ulertzeko eta hari erantzuteko hezkuntza eredu edota ikuspuntu desberdinak egon dira: eredu indibiduala, integratzailea edo inklusiboa (Gallego, 2015).

1.1.1. Eredu indibiduala

Eredu honek, ikuspuntu biologiko eta psikologiko batean oinarriturik, ikasleen gabezia edota zailtasunen ezagutzan aurrerapauso bat eragin zuen. Aitzitik, ikuspuntu horrek aniztasunari ekitatiboak, pedagogikoak eta inklusiboak ez ziren erantzunak ematea eragin zuen. Eredu honek babestuta, ohiko hezkuntzaren paralelo zen hezkuntza berezia garatu zen.

Eredu hau urritzat harturiko ikasleen hezkuntzan oinarritzen da eta beraz hezkuntzaren xedea ikasle hauek dira. Horiek horrela, hezkuntzaren funtsa ikaslearen gabezia da. Bogdan eta Kungelmass-ek (1984) honako oinarriak aipatu zituzten:

- Gabezia norbanakoaren baldintza bat da.
- Gabezia etiketa erabilgarri eta objektibo bat da.
- Hezkuntza Berezia koordinatutako zerbitzu sistema bat da. Sistema honek urritzat etiketatutako ikasleak laguntzen ditu.
- Diagnostikoaren, esku-hartzearen eta teknologiaren hobekuntzaren poderioz, Hezkuntza Berezian aurrerapausoak eman dira.

Idea hauek guztiak eta eredu indibiduala modelo medikoan eta psikologikoan oinarritzen dira. Bi modelo hauek ikasle normal eta berezien arteko banaketa justifikatu zuten, jomuga berezi deituriko ikasleak zirelarik.

Modelo medikoari helduz, patologia eta gaixotasunean zentratzen den orientazio profesionala da. Halaber, arazoaren jatorri eta etiologian oinarritzen da, norbanakoari eta haren ekosistema edo ingurugiro sozialari arretarik jarri gabe. Hezkuntzan eredu honetaz egin den erabilera kritikatu izan da.

Modelo psikologikoari erreparatuta, eredu medikoa osatzen duen modeloa da. Eredu medikoak gabezien gainean emandako azalpenak alderdi psikikoekin osatzen dira. Horrela, garapen psikologikoa eta subjektuaren ezaugarriak ikerketa eta analisi objektu bihurtzen dira. Ikuspuntu honekin gabeziak kategorietan sailkatu eta taldekatu ziren.

Ekarpen psikologikoen hezkuntzan eragin handia dute, besteak beste: hezkuntza erantzunak eta tratamenduak diagnostiko psikologikoen arabera izaten dira; eta diagnostiko psikologikoa baliabide eta laguntzak emateko baldintza legala dira.

1.2.2. Eredu integratzailea

Aurreko ereduarekin eta haren oinarriekin hautsiz sortutako eredua da. Maila desberdinetara (legea, antolaketa, didaktika, formazioa eta ikerkuntza) zabaldutako erreferente berriak (baloreak, idealak eta erronkak) jaso ziren.

Eredu integratzaileak eredu indibidualaren oinarri ugariarekin apurtu zuen. Alde batetik, hezkuntza eta eskubide berdintasuna bultzatuz, pertsonen hezkuntzan zituzten eskubide murrizketekin eta balore negatiboekin apurtu zen. Aurreko eredua baztertuz eta curriculum aldaketarako tresna nagusietakoa bihurtuz, hezkuntza ezaguera berri bat eraikitzeko bidea izan zen (Marchesi eta Martín, 1998).

Beste aldetik, aldaketa deigarriena pertsonen arteko desberdintasunak sailkatu eta taldekatzeko modua izan zen. Eredu integratzailearekin banakako diferentziak continuum batean kokatu ziren. Honekin batera, kontzepzio berria sortu zen: Hezkuntza Premia Bereziak (HPB) dituzten pertsonak (Gallego, 2007).

Hezkuntza Premia Bereziak kontzeptuan gehiago sakontzearen, definitzeko bi dimentsio erabiltzen direla aipatu daiteke: alde batetik, dimentsio erlatiboa dago. Dimentsio honekin, HPB subjektua definitzeko alderdi iraunkortzat erabiltzea saihestu nahi da; beste aldetik, dimentsio elkarreragilea dago. Bigarren dimentsio hau ikaslearen ezaugarrien eta testuinguruaren ezaugarrien arteko harremanean oinarritzen da.

Kontzeptuak honako erronkak ekarri zituen: ikasleak ulertzeko eta haien beharrei erantzuteko modu desberdin bat; ebaluatze eta diagnostikatzeko eredu berria (eskolaren testuingurua aintzat hartuz); eskola arruntean hezkuntza baliabide berezi eta osagarriak izatea; curriculumak ikasleen beharretara egokitzea...

Eredu integratzailearen jatorri teoriko-filosofikoa

60. hamarkadan, Europako iparraldean hasitako mugimendu sozial batetik sortu zen. Mugimendu horrek gabeziaren bat zuten pertsonak bereizteko modua eta haiei ematen zitzaien arreta analizatu eta kritikatu zuen.

Bank-Mikkelsen autoreak (1969), besteak beste, 60. hamarkadaren hasieran, kritikatu eta argudiatu zuenetako bat izan zen:

[...] las personas con hándicaps han sido consideradas durante años como personas que no pertenecen a la sociedad. Durante siglos han sido segregadas de la comunidad general... Tal segregación ha dado como resultado un tratamiento y unas condiciones más pobres que las que se ofrecen al resto de los ciudadanos, constituyendo una discriminación a los derechos civiles de las personas. (Bank-Mikkelsen, 1973:1).

Planteamendu eta pentsatzeko modu berri hauek 60. hamarkada osoan zehar Frantzia, Italia eta Espainiara zabaltzen ziren (Hegarty, 1990) eta hiru printzipioren inguruan egituratu ziren: normalizazioa, sektorizazioa eta integrazioa.

- Normalizazio printzipioa:

Bank-Mikkelsen-ek (Danimarkako Adimen Desgaitasunerako zerbitzuaren zuzendaria) 1959an defendatutako printzipioa da. Haren hitzetan (1975), printzipio honekin desgaitasun mentala duten pertsonak errespetatu behar dira eta bizi baldintza arruntak erraztu behar zaizkie.

Horiek horrela, normalizazioa gabeziak dituzten pertsonak gizartean berriro kokatzeko korrante sozial bat da. Berdintasunaren oinarrian, pertsona oro berezizat hartzea proposatzen du.

- Sektorizazio printzipioa:

Normalizazio printzipiotik eratorritako printzipio antolatzailea da (Molina, 1987); izan ere, normalizazioak zerbitzuak eskaera dagoen lekura (subjektuarengana edota haren ingurura) hurbiltzea bultzatzen du eta beraz, beharren erantzuna ez da leku berezi eta bakartuetan eman behar.

- Integrazio printzipioa:

Segregazioan oinarrituriko hezkuntza praktikak zalantzan jartzearen ondorioz sortutako printzipioa da. Hortik abiatuta, Italian (1977, 1991), Estatu Batuetan (1975) eta Britainia Handian (Warnock Txostena, 1978) xedapen legalak egin ziren.

Integrazio sozialak balore aldaketa bati erreferentzia egiten dio eta gakoak gizarteko kideen osaera heterogeneo eta anitza positibo ikustean datza.

Gizarteaz aritu arren, eskolari integraziorako agente garrantzitsuenetarikoaren rola esleitu zaio; izan ere, eskolak gizarte, balore eta banakoen nolakotasunarekin lotura handia du. Horren adibide dugu Estatu mailan LOGSE legeak 1990. urtean bildutakoa: 5 kapitulua Hezkuntza Bereziari eskaintzen dio. Kapitulua horretako 36. eta 37. artikuluetan zortzi alderdi xedatzen dira:

- Hezkuntza sistemak Hezkuntza Premia Bereziak dituzten ikasleek esleitutako helburuak erdiesteko errekursoak ipiniko ditu.
- Hezkuntza Premia Bereziak profesional talde batek identifikatuko, baloratuko eta erantzuteko neurriak ezarriko ditu.
- HPB dituzten ikasleei eman beharreko arreta integrazio eta normalizazio printzipioetan oinarrituko da.
- Kurtso amaieran HPB dituen ikaslearen emaitzak ebaluatuko dira. Horrela, emaitzen arabera, hartutako eta hartu beharreko neurriak baloratuko dira.

- Hezkuntza sistemak honako baliabide pertsonalak eta materialak izan beharko ditu: irakasle espezializatu eta kualifikatuak; bitarteko eta material didaktikoak.
Halaber, zentroek eskola antolaketa egokia izan beharko dute; behar diren egokitzapen eta curriculum dibertsifikazioak egin beharko dituzte eta beharrezko baldintza fisiko eta materialak moldatu beharko dituzte.
Baliabide eta neurri horiekin guztiekin, ikasleen ikaskuntza prozesuko parte hartzea erraztu beharko da.
- HPB dituzten ikasleen hezkuntza erantzuna detekzioa egin bezain laster martxan jarri beharko da. Ikasleen garapena estimulatu eta hobetzeko hezkuntza zerbitzuak egonen dira eta ikasleen eskolatzea baimenduko da.
- Unitate edo eskola berezietako eskolatzea, eskola arruntetan ikaslearen beharrak ase ezin direnean egingen da. Gainera, ikaslearen gehieneko integrazioarako ebaluazio desberdinak egingen dira.
- Hezkuntza Administrazioek HPB dituzten ikasleen eskolatzearan eragiten duten guraso eta tutoreen erabakiak lagunduko eta erregulatuko dituzte.

Integrazioa eskolan: prozesuaren garapena

Hasiera batean, integrazioa espazio aldaketa gisa ulertua izan zen: zentro edota gela berezietako ikasleak zentro edota gela arruntetara aldatzea. Horrenbestez, integrazioa eskolatzeko aldaketa batean oinarritu zen.

Kokapen aldaketa nahikoa ez zen irizpidetzat onartua, integrazioa beste terminotan ulertua izan zen: Hezkuntza Premia Bereziak zituzten ikasleak gela arruntetan hezi zitezkeen eta bertan sozialki parte hartu zezaketen (Kauffman, Gottlieb, Agard eta Kukic, 1975). Horiek horrela, xedea Hezkuntza Premia Bereziak zituzten ikasleak eskola arruntetan integratzeko teknikak aurkitzea bihurtu zen.

Amaitzeko, integrazioaren beste ikuskera bat sortu zen: integrazioa eskolaren proiektu global gisa ulertzea. Proiektu global horren helburuak ikasle bakoitzaren eta eskolako testuinguruaren aniztasunari, berezitasunari eta desberdintasunei egokitzea izanen ziren. Horrela, ikasle ororen onura soziala bilatuz, hezkuntza zerbitzuek banakoaren berezitasunetara

egokitu beharko zuten (banakoak eskolara egokitu beharrean). Integrazioaren azken ikuspegi honek inklusioaren jatorria markatu zuen.

1.1.3. Eredu inklusiboa

Gaur egun, inklusioa egungo hezkuntza eta eskoletan lortzeke dagoen erronka handia da. Erronka horrek sistema sozio-hezigarrien eraldatze bat eskatzen du, eskola testuinguru dinamikoetan kokaturiko komunitateko muina dela ulerturik eta ikuspuntu akademiko eta estatikoetatik aldenduz. Horiek horrela, eskola integraziotik inklusiorako igarotze prozesu batean dago (Valcarce, 2011). Izan ere, egungo eskola, hezkuntza selektiboan oinarritzen da eta honako alderdiak gehiago baloratzen dituen eskola da: gaitasunak (prozesuak baloratu beharrean); taldekatze homogeenak (heterogeenen aurrean); eredu itxiak, zurrnak eta malgutasunik gabekoak; lehiakortasuna eta indibidualismoa (Illan, 2002).

Inklusioaren aurrekariari helduz, hastapenak integrazioaren ereduari eginiko kritikak dira. Autore ugari (besteak beste, Wang, Reynolds eta Walberg, 1987; Heshsius, 1986; Iano, 1986) integrazioaren ereduak aurreko eredu indibidualaren arazoak zituela kritikatu zuten.

Integrazio eta inklusioaren artean desberdintasun ugari daude: alde batetik, integrazioa HPB dituzten ikasleetan oinarritzen den bitartean, inklusioa ikasle eta pertsona guztiei zuzenduta dago; halaber, integrazioa HPB dituzten ikasleentzako laguntza, baliabide eta profesionalak baimentzeaz aritzen da, bai eta egokitzapen curricularrez ere. Inklusioak denentzako curriculum bat aipatzen du, ikasle bakoitzaren ikasteko modua baimenduko duen curriculum, alegia; amaitzeko, integrazioa integratu behar den pertsona eskolara egokitu behar izatean oinarritzen da. Inklusioa, aldiz, eskolak biztanleria osoaren aniztasunera egokituko diren erabakiak hartzean oinarritzen da (Valcarce, 2011).

Integrazioa gaitzeko mugimendu hauek guztiek esparru politikoan ere planteamendu berriak sortzea eragin zuten, besteak beste: 1990. urtean, Thaiandian, UNESCO-ko (Hezkuntza, Zientzia eta Kultur arteko Nazio Batuen Erakundea) konferentzian "denontzako hezkuntza"-ren ideia bultzatu zen; lau urte geroago, 1994. urtean, Salamankako UNESCO-ko konferentzian ideia berdina bultzatu zen; 1996an eskusioaren aurkako eguna ospatu zen; eta 2005ean UNESCO-ren hezkuntzaren Inklusiozko politiken ildoak ezarri ziren (Valcarce, 2011). Izandako garrantziagatik, 1994. urtean burututako Salamankako konferentziari

helduz, hezkuntza bereziari buruz egin zen Munduko Biltzarra izan zen eta bertan 92 gobernu eta nazioarteko 25 erakunde bildu ziren. Horiek horrela, Salamancako Adierazpenean honako ideiak aldarrikatu ziren:

- Hezkuntza Premia Bereziak dituzten pertsonak eskola arruntean sartu ahal izatea. Halaber, eskolek haurra ardatz eta premia horiei erantzuteko gaitasuna izan behar duen pedagogia izan beharko dute.
- Eskolak jarrera diskriminatzaileak gainditzeko, harrera-komunitateak sortzeko, gizarte integratzaile bat eraikitze eta guztientzako hezkuntza lortzeko baliabide eraginkorra dira, aipatutako pedagogia hori izanik.

Horretaz gain eta aldarrikapen horiekin erlazioan, gobernuei eskari ugari egin zizkieten:

- Politika eta aurrekontuak oinarri harturik, hezkuntza-sistemen hobekuntzari lehentasun ahalik eta handiena ematea.
- Hezkuntza integratzailearen printzipioa lege edo politika moduan ezartzea. Printzipio horrek, kontrakorako arrazoi garrantzitsurik izan ezean, haur guztiak eskola arruntean matrikulatzea ahalbidetuko du.
- Erakustaldi-proiektuak garatzea eta eskola integratzaileetan esperientzia duten herrialdeekin bizipenak elkarbanatzea.
- Hezkuntza Premia Bereziak dituzten haurren eta helduen irakaskuntza planifikatzeko, ikuskatzeko eta ebaluatzeko mekanismoak sortzea.
- Hezkuntza Premia Bereziak dituzten ikasleei arreta eskaintzeko pertsona minusbaliatuen gurasoek, komunitateek eta erakundeek parte hartu dezaten sustatzea eta horretarako bideak irekitzea.

Laburbilduz, Salamancako Deklarazioan (1994) hezkuntza sistema arruntaren barruan hezkuntza-premia bereziak dituzten haur, gazte eta heldu guztiei irakasteko beharra eta premia aitortu zen.

Inklusioarekin jarraituz, honen barnean hezkuntza inklusiboa eta eskola inklusiboa bereizten dira.

Hezkuntza inklusiboa kontzeptu zabalagoa da eta eskolako instituziotik haratago doan hezkuntzan oinarritzen da. Kontzeptu honekin, hezkuntzaren barruan komunitatea edota eremu soziala sartzen dira. Horiek horrela, hezkuntza inklusiboak pertsonak ikasten duten

edozein testuinguru, egoera edo gertakaritan pertsona horien bereizgarriak aintzat hartu eta horietara egokitzean datza (Valcarce, 2011).

Eskola inklusiboa, ordea, hezkuntza eskaintza ikasleen aniztasunari egokitu behar duen espazio formala da. Onarpena eta aitorpena erraztuz, parte hartzeko aukerak bultzatuz eta norbanakoaren gaitasunak baloratuz, eskola inklusiboaren xedeak haur guztien erabateko eskolatzea izan behar du. Horrela, haurtzarotik ikaskuntza eraginkor bat erdiesteko. Ikaskuntza hori bidezkoagoa izanen den gizarte baterako euskarri eta egitura bat izanen da. Bidezkoagoa izanen den gizarte horretan desberdintasuna segregazio elementutzat ulertu beharrean, identitate eta aberastasun elementutzat ulertzen da (Valcarce, 2011).

Honakoak dira eskola inklusiboaren oinarriak (Valcarce, 2011):

- Aniztasun mota ororen arreta baimentzea.
- Ekitatearen oinarrian, aukera berdintasuna bermatzea.
- Ikasleen parte hartzea sustatzea, bai eskolan, bai eta eskolatik kanpo ere.
- Norbanakoaren identitatea defendatuz, aniztasuneko berezitasuna bermatzea.
- Curriculumak ikuspegi integratzaile, plural, kulturantz eta malgutik ulertu.
- Erantzunak indibidualizaziorako eta pertsonalizaziorako planifikatu.
- Erresilentzia eta komunitate osoak irakatsi eta ikasi dezakeenaren ideian oinarritzen den hezkuntza erraztu.

Eskola inklusiboak ingurunearen beharra du eta ingurune horretan ideologien eta kulturaren balore sozialak daude. Hori dela eta, aniztasunari ematen zaioen erantzuna, kalitatea eta ekitatea ideologien arabera izaten da. Eskola inklusiboa bultzatu dezaketen edo, kontrara, haren garapena indargabetu dezaketen eta egungo eskolan aurkitzen ahal diren hiru ideologia daude (Taula1) (Marchesi eta Martín, 1998):

Taula 1. Ideologiak

LIBERALA	BERDINTASUNEZKOA	PLURALISTA
Hezkuntzan merkatuko legeak txertatzen dituzte.	Hezkuntza zerbitzu publiko bat da eta ikasle ororentzat izan behar du.	Hezkuntza zerbitzu publiko bat da eta merkatuaren arauak ez dira bertan txertatu behar.
Zentroen konpetentzia positiboa da: eskaera gehiago erdiestearren, funtzionamendu hobea izatera bultzatzen dituzte.	Aukera berdintasunaren alde, elementu orekatzaileak indartzen ditu.	Zentroek eskaintza anitza egiteko eta proiektu propioak garatzeko aukera izan behar dute.
Gurasoek eskolen eraginkortasunaren informazioa, gehien bat seme-alaben errendimenduan oinarrituz, jaso behar dute.	Zentroek antzekoak izan behar dute. Horretarako, estatuak erregulatzen eta zentralizatzen ditu.	Gurasoek zentroa hautatu dezakete, baina erregulazio mekanismoen bidez ekitate eza neurtu behar da.
Hezkuntza kalitatea hobetzeko tresna zentroen aukeraketa askatasuna da.	Zentroek ezin dituzte proiektuak garatu. Eskaintzak ezin du anitza izan.	Eskolei testuinguru sozialaren araberrako baliabideak emanen zaizkie.
		Zentroen ebaluazioak eskola barneko eta kanpoko egoera aintzat hartu behar du. Halaber, emaitzak ebaluatzeaz gain, prozesu hezigarriak ebaluatuko dira.

Ideologia liberalari dagokionez, arrakasta xede duen hautaketan oinarritutako ideologia da. Horrela, itxuraz, kalitate handiagoa duten eskoletan zonalde sozial altuetan bizi diren ikasleak egon ohi dira. Berdintasunezko ideologiak, bestalde, denentzako eskola bat bermatzen duen arren, ez ditu kalitatea eta ekitatea lotzen. Ideologia pluralistak, aldiz, eskolen autonomia errazten, gurasoen aukeratzeko eskubidea bermatzen eta kalitatea faktore bereizle gisa planteatzen du (Marchesi eta Martín, 1998).

Estatu mailan, 2006an LOE legea martxan jarri zen. Inklusioa aipatu zuen lehen legea izan zen eta Espainiako hezkuntza sistema eskubide eta askatasunetan oinarritzen dela aipatu zen. Gainera, legean bildutako hemeretzi printzipio ugarietan aniztasunari erreferentzia egiten dio:

- Ikasleria osoarentzako kalitatezko hezkuntza, haren baldintza eta egoerak edozein izanda ere.
- Nortasuna guztiz garatu ahal izateko aukera berdintasunak bermatuko dituen ekitatea: edozein diskriminazio gainditzeko hezkuntza, hezkuntza inklusiboa, eskubide eta aukera berdintasuna erabiliz; desberdintasun pertsonal, kultural, ekonomiko eta sozialak konpentsatzeko elementua izateko, edozein desgaitasun motari arreta berezia eskainiz.
- Edozein motatako diskriminazio gaindituko dituen baloreen transmisio eta aplikazioa: askatasun pertsonalaren, erantzukizunaren, herritartasun demokratikoaren, elkartasunaren, tolerantziaren, berdintasunaren, errespetuaren eta justiziaren mesedetan.
- Hezkuntza honakoetara egokitu ahal izateko malgutasuna: gaitasun aniztasunera, interesetara, igurikapenetara eta beharretara; ikasleen eta gizartearen aldaketetara.
- Ikaslearen hezkuntza orientazioa eta orientazio pertsonala, ezaguera, trebetasun eta baloreen hezkuntza integrala lortzeko.
- Ikasleen, familien, irakasleen, zentroen, Administrazioen, instituzioen eta gizartearen esfortzua. Guraso eta tutore legalek seme-alaben hezkuntzan duten funtsezko ardura.
- Antolaketa jokabideak eta jokabide curricularrak egokitze eta ezartzeko autonomia.

Horretaz gain, legeak zehazten dituen irakaskuntza desberdinak (Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza, Batxilergoa...) berariazko Hezkuntza Laguntza Premiak dituzten ikasleei egokituko direla aipatzen da. Horrekin, ikasle horien hezkuntza sistemarako sarbidea, iraunkortasuna eta progresioa bermatuko da.

Hezkuntza Laguntzaren Berariazko Premiak dituzten ikasleei dagokionez, Administrazioek haien garapen pertsonal, intelektual, sozial eta emozionalean lagunduko duten baliabideak ipiniko eta bermatuko dituzte.

Halaber, Administrazioek Hezkuntza Laguntzaren Berariazko Premiak nahitaezko identifikatzeko prozesuak eta baliabideak ezarriko dituzte. Premia hauek dituzten ikasleei eman beharreko erantzuna beharrak identifikatzen diren unean hasiko da. Erantzun horrek normalizazioan eta inklusioan oinarritu beharko du.

Aipatutako baliabide horien artean honako hauek izendatzen dira: irakasle espezializatuak; profesional gaituak; bitartekoak; materialak; eskolen antolaketa; egokitze eta dibertsifikatze curricularrak; irakasleen prestakuntza; administrazio, erakunde publiko edo pribatu, elkarte eta administrazioen arteko kolaborazioa.

Ideologia eta hezkuntzari erreferentzia egiten dieten legeez gain, eskola inklusiboan ingurune horretan dauden aniztasun desberdinen eraginak topatzen dira: aniztasun familiarra, pertsonala, soziokulturala eta hezigarria.

Aniztasun familiarrari dagokionez, egungo familien balore berriek eskola inklusiboaren garapenean eragiten dute. Familien tipologia handiagoa eta konplexuagoa da eta horrek eskola eta familiaren arteko harremanean eragiten du.

Aniztasun pertsonal horretatik abiatuta, eskola inklusiboak ikasle bakoitzaren aukerak eta gaitasunak kontuan hartu behar ditu.

Aniztasun soziokulturalaren helburua desberdintasunarekiko errespetuan eta eskubidean oinarrituriko bizikidetza da. Horretarako, gizarteak parte hartze aktiboaren eta konpromisoaren bidez berrezi behar du.

Azkenik, aniztasun hezigarriak diferentziaren aberastasunari erreferentzia egiten dio. Halaber, eskola inklusiboaren ikuspuntutik, ikaskuntza perfil desberdinetako (errealitate

ekonomiko, sozial, pertsonal eta kultural ezberdinekin) ikasleen arteko kooperazioaren bidez eman behar da.

Aipatutako guztiagatik, eskola inklusiboa egungo gizarte konplexuaren beharrei erantzuna eman behar dien eskola da. Horrela, eskolak estatiko izatetik dinamiko izatera igaro behar du, ikuspuntu soziokultural batean oinarrituriko aldaketen eragile izateko.

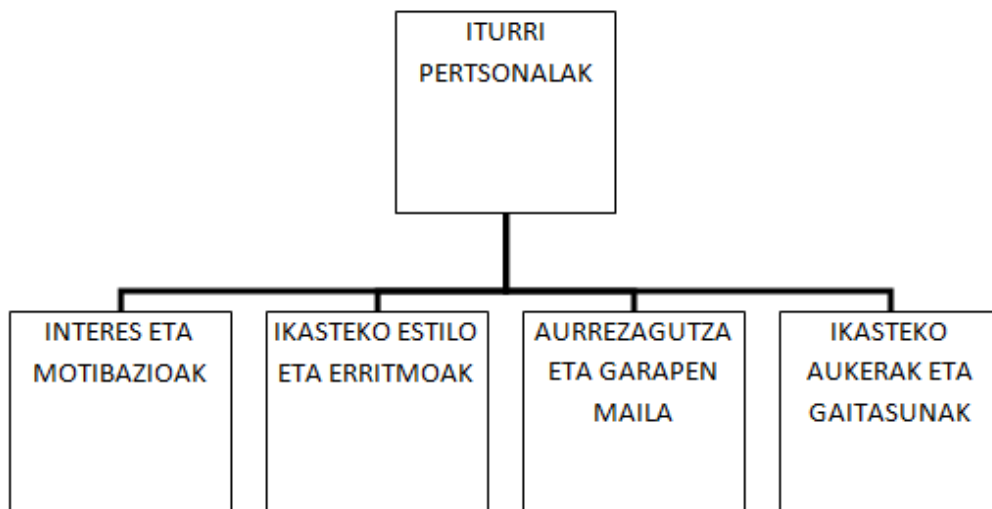
Historian zehar egon diren hiru ereduak ezaugarriak honako taula honetan bildu daitezke (Taula2):

Taula 2. Ereduek

EREDU INDIBIDUALA	EREDU INTEGRATZAILEA	EREDU INKLUSIBOA
Ikaslearen gabezietan edo zailtasunetan oinarritzen da.	Ikaslearen zailtasunak continuum batean kokatzean oinarritzen da.	Ikasle orok eskolan parte hartzeko eskubidean oinarritzen da.
Gabezia edo zailtasunak dituzten ikasleei "urri" etiketa jartzen zaie.	Zailtasunak dituzten ikasleen zailtasunei erreferentzia egiteko "Hezkuntza Premia Bereziak" kontzeptua sortzen da.	Ez da pertsonen arteko bereizketarik egiten eta ez da berariazko kontzeptu berezirik erabiltzen.
Ez da pertsonaren testuingurua aintzat hartzen.	Pertsonaren eskolako testuingurua aintzat hartzen da.	Komunitate osoa barne hartzen duen testuingurua kontuan hartzen da.
Eredu honekin Hezkuntza Berezia eta zailtasunak dituzten ikasleen hezkuntza erantzunerako zentro bereziak sortzen dira.	Eredu honekin Hezkuntza Premia Bereziak dituzten pertsonak eskola arruntan integratzeko eskubidea dutela ulertzen da.	Eredu honekin eskola gizarteko pertsona ororen aniztasunari erantzungo dion esparrua dela ulertzen da.

1.2. Aniztasuna haur hezkuntzan

Haur Hezkuntza aniztasun handia duen etapa da. Garapen erritmo desberdin eta nabariak antzematen dira. Etapa honetara sartzen diren haurrek adin, istorio, esperientzia, interes, motibazio, estilo, ikasteko erritmo, gaitasun, testuinguru sozial eta familiar eta estimulazio maila desberdinak izan ditzakete. Horrela, iturri pertsonaletatik eratorritako aniztasuna dago (Irudia2), alderdi desberdinek osatzen dutena (Siles, 2015):



Irudia 2. Iturri pertsonalak

1.2.1 Interes eta motibazio pertsonalak

Interesa eta motibazioa ikaskuntza aktibo eta esanguratsua emateko funtsezko alderdiak dira (Siles, 2015).

Interesa gelako hezkuntza eginbehar zehatz batzuekiko joera da. Eginbehar zehatz horietan, norbanakoak gogobetetze pertsonala sentitzen du (Marchesi, 2009).

Adinari erreparatuta, 0-3 bitarteko haurren interesa gorputz propioaren eta inguru hurbilaren esplorazioan oinarrituko da. Ibiltzeko trebetasuna lortzeak, ingurunearen esplorazioa zabalduko du. 3-6 urte bitartean, aldiz, interesak eremu konplexuagoan zentratuko dira. Horien adibide izanen dira, izaeraren finkatzea, ekintza ludikoen bidezko gorputz-adierazpena, gauza berrien aurkikuntza... (Siles, 2015).

Alabaina, interesetan haurren arteko desberdintasunak ematen dira: batzuek ekintza motorrak nahiago izaten dituzte, beste batzuek eduki komunikatiboekiko joera erakusten dute, objektuak gustukoago dituztenak daude, animaliekiko interes berezia dutenak... (Siles, 2015).

Horiek horrela, profesionalaren eginbeharra interes hauek guztiak ezagutu, horietatik tira egin eta interes eremuak proposatu, probokatu eta zabaltzea izanen da. Laburbilduz, interesak bi bidetatik jaso behar dira: haurrek ekartzen dituzten interesak eta irakasleak proposatutako eta probokatutako interesak (Siles, 2015).

Motibazioari erreferentzia eginez, motibazioa ekintzan jarduteko bultzada da; helburu batera eta behar baten asebetetzera hurbiltzen duen bultzada da (Buj, 2010). Bultzada horrek ikaskuntzara gerturatzeaz gain, ikasteko gaitasuna aberasten du (Siles, 2015).

Motibazio hori, interesetan aipatu den bezala, barrukoa (intrintsekoa) edo kanpokoa (estrintsekoa) izan daiteke eta jasotzen diren estimuluek eragiten dute: familiak (hezkuntza estiloak, harremanak...); inguru sozialak; eskolako kideek; hezkuntza praktikak; gelako curriculumak; metodologia eta hezkuntza estrategien aniztasunak eta aberastasunak; eskuratutako ikaskuntzen errefortzuak; eta material eta ekintzen egokitasunak (Siles, 2015).

1.2.2. Ikasteko estilo eta erritmoak

Ikasteko estiloak terminoa pertsonen arteko ikasteko modu desberdinak definitzeko erabiltzen da. Kontzeptu honek haurren ingurua hautemateko, informazioa prozesatzeko, pentsatzeko, arazoak konpontzeko eta jokatzeko moduen arteko desberdintasunak ezartzea baimentzen du. Ikasteko estilo propioak norbanakoak ikasteko erabiltzen duen bideari erreferentzia egiten dio eta norbanakoak informazioa jasotzeko lehenesten duen kanalak eta ikaskuntza garatzeko erabiltzen den metodologiak eta taldekatzeak eragina izanen du (Siles, 2015).

Profesionalaren ardura berezko estilo eta erritmoak ezagutzea eta proposamenak horiek aintzat hartuz eta errespetatuz egitea izanen da. Alta, ikasteko estilo berriak probokatzen saiatu daiteke (Siles, 2015).

1.2.3. Aurrezagutzen eta garapen mailaren aniztasuna

Atal honi heltzeko, hiru kontzeptu azalduko dira: heltzea, garapena eta ikaskuntza (Bassedas, Huguet eta Solé, 2010).

Heltzea aldaketei erreferentzia egiten dien kontzeptua da. Aldaketa horiek pertsonen eboluzioan ematen dira eta zelulen egituraketa eta funtzionamenduaren arabera dira. Hazkundearekin lotuta dago eta bizitzako lehenengo urteetan aldaketa horiek adierazgarriak izanen dira. Bi urte horietatik aurrera kanpoko estimulazio eta laguntzek eragina izanen dute.

Garapenak norbanakoaren funtzioen (lengoaia, arrazonamendua, memoria, arreta, estimua) mailakako eraketarekin zerikusia du. Gaitasun gutxiago izatetik gaitasun gehiago izatera eramango duten aldaketa kuantitatiboek markatzen dute. Trebetasun desberdinak (motorra, kognitiboa, komunikazioa...) gaingitu ahal izateko, konpetentzia eta estimulazio egoki bat behar da.

Ikaskuntzarekin kulturaren eta gizartearen ezaguera, balore eta trebetasunak txertatzen dira. Ikaskuntza horiek jarrerak, jokabideak, prozedurak eta erantzuteko moduak egokitzea ahalbidetzen dute. Horretarako, hezkuntza edota inguruko pertsonekin harremana izan behar da.

Haur Hezkuntzan, 0-6 urte bitarteko haurrengan, garapen erritmoak oso heterogeneoak dira. Izan ere, garapena heltzeko eta garatzeko erritmo indibidualen eta jasotako estimulu pertsonal eta sozialen arabera da (Siles, 2015).

1.2.4. Ikasteko aukeren eta gaitasunen aniztasuna

Gaitasuna ekintza fisiko edo mental bat egiteko ahalmena da. Ahalmen horrek pertsonaren nolakotasuna, konpetentzia eta trebetasuna barne hartzen ditu. Kasu honetan, ahalmena eta gaitasuna sinonimotzat hartu dira, baina autore batzuek bi termino horiek bereizten dituzte: ahalmenak edo kapazitateak pertsonaren berezko potentzialari erreferentzia egiten dio; gaitasuna, aldiz, ikaskuntza edo lanketa baten ondorioz pertsonak ekintza bat burutzeko dituen aukerekin lotuta dago (Aranda, 2011). Ahalmen edo kapazitatearen emaitza gaitasuna izanen da (Benito, 2009).

Haur Hezkuntzan ohikoa izaten da garapenaren atzerapenak aurkitzea. Halere, kasu bakoitza paregabea da eta ondorioz, baliteke inguru egoki batekin aurrera egitea. Atzerapena adinarekin konparatuta handia denean eta denboran mantentzen denean gabezia bat izan daiteke. Bizitzako lehen urteetan zaila izaten da atzerapena iragankorra edo iraunkorra den jakitea; izan ere, heltzearen atzerapenaren eta desgaitasunaren arteko diferentzia eboluzioa izanen da (Siles, 2015). Kasuak kasu, eskolak haurrarentzat egokia izanen den estimulazio bat bermatu behar du (Paniagua eta Palacios, 2011).

1.3 Autismoaren Espektroko Nahasmenduetatik eratorritako aniztasuna

1.3.1 Autismoaren definizioa (Balmaña eta Calvo, 2016)

Autismoaren Espektroko Nahasmendua (AEN) lehen haurtzaroan agertzen den garunaren garapenaren nahastea da eta oinarrian, honako eremuetan gabezia edo jokabide ez-ohikoak azaleratzen dira: elkarrekiko elkarreragin sozialean, komunikazioan eta jokabidean. Halaber, nahastearen ondorioz, alterazio sentsorialak, interes mugatuak eta errepikakorrak izan ohi dira.

Kausa genetikoek eta ingurumen-kausek nahastean eragiten dute. Horrela, eragin horiengatik, AEN duen pertsona batek ez-ohiko funtzionamendua eta autista deituriko jokabideak izan ohi ditu.

Neuronen zirkuituak, bizitzan zehar, geneen eta ingurumenaren eraginagatik modelatzen dira. Halere, garunaren garapena bereziki sentikorra den aldi kritikoak daude. Aldi kritiko horietan garunak sistema sentsorial, motor eta kognitiboetan plastikotasun nabaria du.

AEN aldi kritiko horietan eta beraz, garunaren plastikotasun esanguratsu horretan sortzen den nahastea dela proposatu izan da. Horiek horrela, entzumenezko, ikusmenezko eta somatosentsorialeko informazioaren prozesatzearen alterazioek, komunikatzeko gaitasunen eta gaitasun sozialen alterazioekin lotura izan dezakete.

DSM-5ean (American Psychiatric Association, 2013), hots, nahasmendu mentalen diagnostikoen eta estadistikoaren manualean, Garapenaren Nahasmendu Orokorren kontzeptutik (bere baitan Autismoaren nahasmendua, Asperger nahasmendua, Rett nahasmendua etab. nahaste hartzen zituen), Autismoaren Espektroko Nahasmendu

kontzeptura igaro zen. Horrela, egun, Autismoaren Espektroko Nahasmenduak kontzeptu globalagoan biltzen dira.

Amerikako Psikiatria Elkartek 5. edizioan (2013), alde batetik, Autismoaren Espektroko Nahasmenduetarako hainbat irizpide zehaztu zituen (Taula3); beste aldetik, aldiz, Autismoaren Espektroko Nahasmenduen barruan afektazio eta funtzionamendu maila desberdinak daudela ulertzen du eta horiek ere aipatutako edizioan zehaztu zituen (Taula4). Horiek horrela, ez dago autismo mota bakarrik, hau da, autismo mota desberdinak daude. Maila desberdinak zehaztearekin batera, nahasmendu hauek espektro zabal batean zehar kokatu daitezkeela zehaztu zen. Hori dela eta, Autismoaren Espektroko Nahasmenduak izena xedatu zen, arestian aipatu bezala.

Zehaztapen hau baino lehen, ordea, bestelako sailkapenak egiten ziren. Horren adibidea da, Autismoa eta Asperger nahasmenduak bereiztea. Gaur egun, bi nahasmendu horiek AEN-en barruan sartzen dira.

Autismoaren Espektroko Nahasmenduen arteko desberdintasunak lengoaiaren eta gaitasun intelektualaren, alterazio sentsozialen (hiper edo hipoaktibitatea) edota jokabide errepikakor eta interes mugatuen araberakoak izaten dira.

Taula 3. AEN irizpideak

A) Komunikazio eta elkarreragin sozialean iraunkorrak eta klinikoki esanguratsuak diren defizitak. Gabezia hauek testuinguru eta egoera desberdinetan eta honako hiru puntuetan azaleratzen dira:

- Elkarrekikotasun sozioemozionalaren gabeziak:
 - Hurbilpen sozial ez-ohikoak izatea.
 - Elkarrekiko elkarriketa bat izateko porrota.
 - Interes, emozio edo afektu gutxi partekatzea.
- Elkarreragin sozialean erabiltzen diren komunikazio ez berbaleko jokabideen gabeziak:
 - Integrazio urriko komunikazio berbal eta ez berbala.
 - Aurpegiko adierazpenaren eta hitzeko komunikazioaren gabezia.
 - Begizko kontaktua eta gorputzeko lengoaiaren arazoak.
 - Ulermenaren eta keinuen erabileraren gabezia.
- Harreman interpertsonalak garatzeko, mantentzeko eta ulertzeko gabeziak:
 - Jokabidea testuinguru sozialera egokitze zailtasuna.

- Pertsonetikiko itxurazko interes falta.
- Jolas manipulatioa partekatzeko zailtasunak.
- Lagunak egiteko zailtasunak.

B) Jokabide-eredu, interes eta ekintza mugatu eta errepikakorrak, gutxienez honako puntuetatik bi azaleratzen direnak:

1. Mugimendu, objektuen erabilera edo hizkera errepikakora eta estereotipatua (mugimendu estereotipatu sinpleak, jostailuak lerrokatzea, objektuak biratzea, ekolalia, esaldi idiosinkrasikoak).
2. Errutinekiko gehiegizko lotura, jokabidezko erritual berbal edo ez berbalak eta aldaketekiko gehiegizko erresistentzia (erritual motorrak, galdera errepikakorrak, aldaketa txikien aurrean muturreko estutasuna sentitzea...).
3. Interes finko eta mugatuak; intentsitate eta objektuaren arabera ez-ohikoak diren interesak (objektu batzuekiko gehiegizko lotura edota kezka etab.).
4. Hiper edo hipoerreaktibilitate sentesoriala edo inguruko alderdiekiko interes sentesorial ez-ohikoa (mina, beroa edota hotzarekiko itxurazko axolagabetasuna; ehundura edo soinu zehatzekiko erantzun negatiboa; objektuak gehiegi usaindu edo ukitzea...).

C) Sintomek lehen haurtzaroan presente egon behar dute. Aitzitik, baliteke, behar sozialen garrantzia nabaria izan arte gaitasunen gabezia nagusirik ez antzematea.

D) Sintomek eguneroko funtzionamendua mugatu eta erasan behar dute.

Taula 4. AENko larritasun mailak

LARRITASUN MAILA	KOMUNIKAZIO SOZIALA	JOKABIDE MUGATU ETA ERREPIKAKORRAK
3. maila: "Laguntza oso nabaria behar du"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Komunikatzeko gaitasunen (berbalak eta ez-berbalak) gabezia larriak. Funtzionamenduan alterazio larriak sortzen dituzte. ▪ Elkarreragin sozialen hasiera oso mugatua eta estrategia ez-ohikoen erabilera. ▪ Besteen elkarreraginei erantzun minimoa eman. Hurbilpen sozial oso zuzenei bakarrik erantzun. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jokabidearen malgutasun eza. ▪ Aldaketei aurre egiteko muturreko zailtasuna. ▪ Jokabide mugatu eta errepikakorrek eremu guztien funtzionamendua nabarmenki oztopatu. ▪ Antsietate handia eta ekintza aldatzeko zailtasunak.
2. maila: "Laguntza nabaria behar du"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Komunikatzeko gaitasunen (berbalak eta ez-berbalak) gabezia nabariak. ▪ Laguntza jaso arren, bistako arazo sozialak. ▪ Elkarreragin sozialen hasiera mugatua: interes berezi eta oso zehatzetan oinarritutako elkarreragina. ▪ Besteen elkarreraginei erantzun murrizak edo ez-ohikoak. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jokabidearen malgutasun eza. ▪ Aldaketei aurre egiteko zailtasunak. ▪ Jokabide mugatu eta errepikakorrek testuinguru batzuen funtzionamendua oztopatu. ▪ Antsietatea edota ekintza aldatzeko

	Esaldi ximpleak igortzen ditu.	zailtasunak.
1. maila: "Laguntza behar du"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Laguntzarik gabe, komunikatzeko gaitasunen gabeziek arazo garrantzitsuak sortu. ▪ Elkarreragin soziala hasteko zailtasunak. Interes gutxi duela irudit. ▪ Besteen elkarreraginen aurrean erantzun ez-ohiko eta desegokiak. ▪ Esaldi osatuak erabili eta komunikazioa ezarri, baina elkarrizketa zabaletan zailtasunak izan. Lagunak egiteko saiakera bitxiak eta arrakastarik gabekoak. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jokabidearen malgutasun ezak testuinguru batean edo gehiagotan funtzionamendua esanguratsuki oztopatu. ▪ Ekintzak txandakatzeko zailtasunak. ▪ Antolaketa eta planifikazio zailtasunek autonomia zaildu.

1.3.2. Autismoaren Espektroko Nahasmenduagatiko ezaugarriak (Balmaña eta Calvo, 2016)

Nahastea duten pertsonen hurrengo asaldurak izan ohi dituzte eta ezaugarri hauek garapenean zehar aldatuz doaz:

- Asaldura kualitatiboak elkarreragin sozialean:
 - Beste pertsonekin plazera partekatzeko zailtasunagatik, elkarrekikotasun sozioemozionalerako zailtasuna.
 - Komunikazioa norabide bakarrekoa izan ohi da.
 - Ezezekoak eta besteen nahia eta desirak onartzeko zailtasunak egon ohi dira.
- Asaldurak komunikazioan:
 - Ahozko lengoaia eskuratzeko zailtasunak.
 - Sarritan estereotipatutako lengoaia edo ekolalia, prosodiaren alterazioa eta elkarrizketa sozialaren urritasuna izan ohi da.
 - Elkarrekikotasunezko elkarrizketa bat mantentzeko zailtasunak egon ohi dira.
 - Imitaziozko jolasean eta jolas imaginatiboan arazoak egon ohi dira, gaitasun sozialekin edota komunikazioarekin loturiko arazoak, alegia.
- Jokabide mugatu, errepikakor eta estereotipatuak.
 - Familiar eragina duten ez-ohiko kezkak eta interes mugatuak.
 - Esku eta hatzen mugimendu errepikakorrak (hegazkadak, adibidez),
 - Gorputzaren mugimendu estereotipatuak (kulunka, norbanakoarekiko biraketa...)
 - Objektuen batekin loturiko konpultsio eta erritual zehatzak (objektu batzuen erabilera errepikakorra edota objektu horrek eragindako autoestimulazio sentoriala).
 - Estimulazio sentorialekiko (entzumenezkoak, ukimenezkoak, usaimenezkoak...) hipererreakzioa edo hipoerreakzioa.

Arestian aipatu bezala, sintoma batzuk garapenean zehar aldatuz joan ohi dira. Aitzitik, adin eta gaitasun kognitibo desberdinetan mantentzen diren hainbat sintoma daude: begiradaren erabilera sozialaren alterazioa, aurpegiko adierazpen urria eta keinuen erabilera mugatua edota berezia.

Adin desberdinetako eta AEN duten pertsonen adierazpenak, pertsona horrek inguruarekin duen elkarreraginaren ondorio izan daitezke (Mundy, Sullivan, Mastergeorge, 2009; Rogers, 2009). Izan ere, AEN duten haurrek, izan ohi dituzten ulermen eta arreta arazoengatik, bizipenetatik ikasteko aukera urriagoak izango dituzte. Halaber, dituzten jokabide arazoengatik eta interes mugatuengatik, ez zaizkie esperientzia kognitibo, sozial eta emozional aberasgarriak eskaintzen (zaintzaileengandik, irakasleengandik, terapeutengandik...) (Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon eta Locke, 2010).

Horiek horrela, sintomatologia garapenean zehar eta haur batetik bestera aldatu egingen da; gainera, sintomek egunerokotasuneko funtzionamenduan duten eragina ere, pertsona batetik bestera oso desberdina izanen da.

Horrenbestez, pertsonaren arabera garapeneko ezaugarriak (adinean, gaitasun kognitiboan eta bestelako nahasmenduen presentzian oinarriturik), nabarmenki aldatu daitezke. Jarraian AEN duen pertsona batek 0-6 urte bitartean izaten dituen ezaugarriak eta ohikotzat hartzen den garapena azalduko da (Taula5). Taula horretan hainbat alderdi oinarritzat hartzen dira: begizko kontaktua, baterako arreta, elkarrekikotasuna, komunikazioa, arreta, lengoaiaren garapena, ulermena, jolasa, mugimenduak eta interesak eta kanpo estimuluekiko erantzunak. Halaber, urte tarte hori bitan banatzen da. Alde batetik, 6 eta 18 hilabete bitarteko adin tarte eta beste aldetik, 3-6 urte bitarteko urteak azaltzen dira.

Taula 5. Garapeneko ezaugarriak

ADINA	EZAUGARRIAK	AEN DUEN PERTSONA BATEN GARAPENA	OHIKOTZAT HARTZEN DEN GARAPENA (Sheridan, 1997)
6 eta 18 hilabete bitarte	Begizko kontaktua	Begirada saihestea edota begizko kontaktu mugatu eta laburra. Pertsonak begiratzekotan, zeharka begiratzeko joera.	Arreta deitzen zaionean burua eta begiak asko mugitzen ditu. Bere arreta deitzen duten jostailu edo objektuak begiratzeko ditu. Besteek bere arreta deitzeko egiten dituzten keinuak gustuko dituela erakusten du, onarpen keinuak eginez.
	Baterako arreta	Helduaren begira ez jarraitzeko eta seinalatutako objektuak ez begiratzeko joera.	Helduaren edo beste haur baten ekintzak eta mugimenduak arretaz jarraitzen ditu.
	Elkarrekikotasuna	Zaintzaile nagusiari begiratuta, poza ez adierazteko joera.	Ezaguna zaion ahotsari erantzuten dio, baina pertsonaren arabera erantzun emozionalak desberdinak izaten dira. Pertsona ezagunekiko afektua erakusten du.
	Komunikazioa	Zuzenean hitz egitean zezeldurarik ez erabiltzeko joera.	Ezaguna den pertsona batek bere arreta deitzen duenean, erantzuteko keinu berbal edota ez berbalak (soinu bokalikoak edota silaba xumeak igortzen ditu eta

			20 hitz esatera iritsi daiteke). egiten ditu. Irri egiten du, algarak edota oihu egiten du.
	Arreta	Ez dio zaintzaile nagusiaren ahotsari erantzuten, bestelako soinuengan arreta jartzen duen bitartean.	Ezaguna den ahots bat entzutean pertsonari begiratzen dio. Bere izena hauteman eta horren aurrean erantzutera iristen da.
3-6 urte bitarte	Lengoiaren garapena	Lengoiaren atzerapenik ematen ez den kasuetan, alderdi horrekin zerikusia duten bestelako eremuen alterazioa antzematen da: tonua (monotonia), abiadura (oso azkar edo oso poliki), diskurtsoaren edukia (egokitu gabekoa).	Ahozko adierazpenen bolumena eta tonua modulatzeko du. Hiztegi zabala du eta bakar hizketak izan ditzake. Istorioak kontatzera iritsi daiteke. Esanguratsuak diren datu ugari aipatzen ditu: bere izena, adina, bere urtebetetze data... Galdera aunitz egiten ditu.
	Ulermena	Hitzezko jarraibide konplexuak ulertzeko zailtasunak eta lengoiaren hitzez-hitzezko interpretazioa egiteko joera.	Ipuinak entzuten eta ulertzen dituela erakusten du, gustuko ipuinak kontatzeko eskatzera iritsi daitekeen bitartean.
	Jolasa	Interes gutxi adierazi ohi dute. Jostailuen erabilerari dagokionez, irudimenezko erabilpenaren gainetik	Jolas sinbolikoan aritzen da eta antzerkiak egiten ditu. Mozorrotzeko joera erakutsi dezake. Eraikuntzak egiteko

		erabiltze errepikakorra egiteko ohitura.	interesa erakutsi ohi du.
	Elkarreragin soziala	Beste hurrekiko edota partekatutako jolasekiko interes urria adierazi. Elkarreragin bat sortzen saiatzean, jokabide desagokiak (jo, gehiegizko maitasun keinuak...) erabili ohi dituzte.	Besteekin elkarreraginak hasten ditu eta laguntzeko jokabideak izan ditzake. Besteen txandak errespetatzeko, konpartitzeko eta kooperaziorako lehen joerak has daitezke.
	Mugimendua eta interesak	Estereotipia deituriko mugimendu errepikakorrak (kulunkatzea edota eskuen hegazkada).	Alderdi psikomotorrean trebetasuna hartuz doa eta horrekin batera, jolas berriekiko ekimena erakutsi dezake.
	Kanpo estimuluekiko erantzuna	Gehiegizko sentsibilitate sensoriala: estimulu zehatzekiko gehiegizko ezinegona sentitzea.	Estimuluekiko erantzun egokia izan ohi du, gehiegizko alteraziorik izan gabe.

1.3.3. Autismoaren Espektroko Nahasmenduak historian zehar

Autismoaren terminoaren esanahiari helduz, grekoko "autos" terminotik dator eta "bere baitan" esan nahi du. "Autismo" hitzaren adiera "bere baitan bizitzea" bezala ulertu izan da (Fernández, 2015).

Historian zehar, Autismoaren Espektroko Nahasmenduak dituzten pertsonetako ikuspegiak eta haiek jasotako arretak aldaketa ugariak jaso ditu.

XX. mendera iritsi baino lehenago, Henry Maudsley-k (1867) autismoari lehen erreferentziak egin zizkion: jokabide nabarmenak zituzten haurrengan "psikosi" kasuez mintzatu zen.

XX. mendeko erdialdera arte, fantasia munduko ezaugarriekin lotzen ziren eta beste planetako gizakitzat hartu ziren (Jodra, 2014). Ikuspegi horrekin hainbat kasu deskribatu ziren: Camerarius-ek 1602an deskribatutako Hesse-ko otso haurrak (1344); Lituaniako hartz haurrak (XVII. mendean); eta Nicolas Tulp-ek 1672an (Doménech-Llaberia, 1990) behatutako eta deskribatutako Irlandan ardiekin bizi zen haurra. Haatik, ezagututako eta dokumentatutako lehen kasua 1800an Frantzian izan zen: Aveyron-en basoan abandonatutako haurra (Frith, 1989).

1913. urtean, Eugen Bleuler psikiatrak, idatzitako *Dementia or the group of schizophrenias* liburuan, "autismo" terminoa lehen aldiz erabili zuen. Liburu horretan, eskizofrenia zuten pertsona batzuen pentsamenduaren nahaste batez aritu zen, hau da, autismoa eskizofreniarekin lotu zuen (García Gómez. 2008).

Geroago, autismoari buruzko ezagutzak zabaldu ziren eta Leo Kanner-ek, 1943. urtean, autismoaren nahastearen lehen deskribapena egin zuen. Deskribapen hori gaur egungo ikerketen oinarria da (Fernández, 2015). Urte bat geroago, 1944. urtean, Hans Asperger-ek (1944) gutxi arte Asperger bezala ezaguturiko nahastea deskribatu zuen (Jodra, 2014).

Autismoaren gaineko lehen deskribapen kliniko hauengatik, tratamendua korrante psikoanalistaren esku gelditu zen. Korrante honek nahastearen kausen jatorria inguruan kokatu zuen. Horrela, nahastea zuten pertsonen arazoak familien hezkuntza estiloen ondorio zirela defendatu izan zen (Jodra, 2014).

Bruno Bettelheim psikoanalistak, 1960ko hamarkadan, hipotesi horren alde egin zuen. Psikoanalistaren ustetan, autismoa zuten haurrak "kristalezko burbuila" batean bizi ziren eta horren arrazoia amarekin izandako harreman afektibo urria zen. Horiek horrela, Bettelheim-ek autismoa zuten haurren jokabidea "basatia" zela aipatzen zuen: lehenik eta behin, hitz egiten ez zutelako. Haren ustez, hitza gizakia animalietatik bereizten duena da; bigarrenik, giza harremana ekiditen zutelako, gainontzeko gizakiek bilatzen zuten bitartean; hirugarrenik, zituzten erasoetan azazkalak eta hortzak bortizki erabiltzen zituztelako. Aipatutako hiru arrazoiak zirela medio, haur horiek animalien antzera heziak izan zirela sinesten zuen (Bettelheim, 1967).

Bettelheim-entzat autismoa "gaixotasun kultural" bat zen, oso atsegingarriak ez ziren harreman sozialen (amarekin sortutakoak gehien bat) aurka borrokatzeko tresna bat, alegia (Jodra, 2014: 13). Horrekin batera, Niko Tinbergen etologoak nahastearen kausa haurrak amarekin izandako harremanarekin lotu zuen (Tinbergen eta Tinbergen, 1983). Hipotesi honek honako ondorioa ekarri zuen: tratamendurako neurria haurra gurasoengandik aldendu eta harrera-etxe batera eramatea izan zen (Jodra, 2014).

60. hamarkadatik aurrera ikuspegia aldatu zen, eta haurrak familiengandik bereizteak aldaketarik ez zuela ikusirik, kausa biologikoak lehenetsi ziren. Michael Rutter ikuskera aldaketa honen eragile nagusienetakoa izan zen; izan ere, kausa familiengan bilatu beharrean, komunitate zientifikoaren eskutik genetikan bilatzeari ekin zion (Folstein eta Rutter, 1977; Rutter eta Schopler, 1978).

Gaur egun arte, Autismoaren Espektroko Nahasmenduen gainean ikerketak egin dira. Ikerketa hauen xedea, nahasteak sortutako alterazioen kausak bilatu eta argitzea da. Horretarako, teoria ugari sortu dira: teoria psikologikoak, teoria neuropsikologikoak eta teoria neurobiologiko eta genetikoak (Jorda, 2014).

Teoria psikologikoak:

- Adimenaren teoria

Premack eta Woodruff-ek (1978) osatutako teoria da eta norbanakoak bere buruari eta beste pertsona batzuei egoera mentalak (pentsamenduak, ideiak, sentimenduak sinesmenak, nahiak...), esleitzeko eta horiek egiazkoak edo faltsuak izan daitezkeela

ulertzeko gaitasunean oinarritzen da (Jorda, 2014). Gaitasun horrek pertzepzioaren, hausnarketaren eta erregulazioaren bidez, besteen portaera eta pentsamenduei aurrea hartzen laguntzen du (Balmaña eta Calvo, 2016). Gaitasun hau kognizio sozio-emozionalaren eta jokabide sozial konpetente baten garapenerako funtsezkoa da (Jorda, 2014).

Aitzitik, AEN duten haurrek, gaitasun horretan alterazioak izan ohi dituzte. Alterazio horiek Autismoaren Espektroko Nahasmendua duten pertsonak alderdi sozial eta komunikatiboan dituzten zailtasunak azalduko lituzkete. AEN duten pertsonak eremu honetan dituzten zailtasunak ezagutzearen, Simon Baron-Cohen-ek, Alan Leslie-k eta Utah Frith-ek Sally eta Anneren testa erabiliz (Baron-Cohen, Leslie eta Frith, 1985) honako esperimentua egin zuten: test hori bineta desberdinez osatuta dago eta lehen bineta batean, Sallyk saski batean pilota bat uzten duela agertzen da. Sallyk alde egiten du eta Anne agertzen da. Annek, orduan, pilota ondoan dagoen beste saski batean ezkutatzen du. Hori egin eta gero, Sally agertzen da, Annek egindako pilotaren aldaketa ikusi ez duelarik. Egoera horretan, pertsonari Sallyk pilota non bilatuko duen galdetzen zaio. Galdera horretaz gain, pilota errealitatean non dagoen eta hasiera batean non zegoen galdetzen zaio pertsonari.

Emaitzak honakoak izan ziren: garapen arrunta zuten 27 haurretatik 23k, Down Sindromea zuten 14 pertsonetatik 12k eta Autismoa zuten 20 pertsonetatik 4k "non bilatuko du Sallyk pilota?" galderari ongi erantzuten zioten.

Horiek horrela, honako ondorioa atera zen: ikerketako Autismoa zuten pertsonen %80ak test horretan huts egiten dute. Aitzitik, "pilota errealitatean non dago?" galderari egoki erantzuten diote. Ondorioz, beste pertsona baten lekuan jarri behar den galderan huts egiten duten bitartean, horrelako eskakizunik ez duen galderaren aurrean ongi erantzuten dute. Horrela, Autismoa duen pertsona batek haren pentsamenduaren eta bestearen (kasu honetan, Sallyren) pentsamenduaren artean bereizteko zailtasunak dituela esaten ahal da (Jorda, 2014).

Aipatutakoaz gain, adimenaren teoriaren barruan alderdi ugari lantzeko ikerketa desberdinak egin dira:

- Mentala denaren eta fisikoa denaren arteko bereizketa: esperientzia mentalek gauzen gaineko pentsamenduak barne hartzen ditu; esperientzia fisikoak, aldiz, ekintzekin lotuta daude. 4 urte edo gehiagoko adin mentala eta Autismoa duten haurrek fisikoaren eta mentalaren arteko bereizketa egiteko zailtasunak dituzte (Baron-Cohen, 1989).
- Garunaren funtzioak: garapen arrunt bat duten 3-4 urte bitarteko haurrek funtzio mentalen (amestea, pentsatzea...) eta funtzio fisikoen inguruko ezaguerak erakusten dituzte. 4 urteko edo gehiagoko adin mentala eta Autismoa duten haurrek, aldiz, ekintza fisikoak izendatzen dituzten arren, ekintza mentalak izendatzeko arazoak dituzte (Baron-Cohen, 1989).
- Itxurazkoa eta erreala denaren arteko bereizketa: 4 urteko adimen mentala eta Autismoa duten haurrek honetan alterazioak izaten dituzte. Adin bereko eta garapen arrunteko haurrek, aldiz, itxurazkoa eta erreala denaren arteko banaketa egiten zuten (Baron-Cohen, 1989).
- Pentsamendu desberdinak: garapen arrunteko 4 urteko haurrek pertsona desberdinek egoera berdinean desberdin pentsatu dezaketela ulertzen dute (Wimmer eta Perner, 1983). Halere, Autismoa duten haurren kasuan, horretarako zailtasunak zituztela erakutsi da (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1986; Leekam & Perner, 1991).
- Ikusmena eta ezagutzaren arteko lotura hitzen erabilera: hiru urteetatik, ikusteak ezagutzara eramaten duela ulertzen dute, desberdina baita kutxa baten barruan zer dagoen ikustea edo kutxa besterik ez hartzea (Pratt eta Bryant, 1990). Autismoa duten pertsonen alderdi honekin problemak dituzte (Baron-Cohen eta Goodhart, 1994a; Leslie eta Frith, 1988).
- Egoera mentalak izendatzeko hitzen erabilera: "pentsatu", "desiratu" edo "imajinatu" bezalako hitzak erabiltzean datza. Garapen arrunta duen lau urteko haur batek erabiltzen dituen bitartean, Autismoa duten haurrek horretan asaldurak izaten dituzte (Baron-Cohen et al., 1994).
- Joko sinbolikoa eta irudimenaren gaitasuna: ikerketa ugarik haurrek joko sinbolikoan aritzeko dituzten zailtasunak erakutsi dituzte (Hobson, Lee &

Hobson, 2009; Lewis & Boucher, 1988). Hori irudimen urritasunarekin lotu izan da (Leslie, 1987). Izan ere, esaterako, egoera errealak eta fantastikoak marrazteko unean, Autismoa zuten hurrek arazo nabariak zituzten (Scott eta Baron-Cohen, 1996).

- Begiradaren eragina: Autismoa duten hurrek beste pertsona batek pentsatzen duena eta haren asmoak jakiteko trabak dituzte; izan ere, ez dute besteak begiratuz jasotzen ahal den informazioarekin ondorioak ateratzeko gaitasunik (Jodra, 2014).
- Engainatzeko gaitasuna: Autismoa duen pertsona batek pertsona baten engainatzeko dituen asmoak hautematean zailtasunak izatean oinarritzen da. Halaber, engainu hori ulertzean ere arazoak izan ohi dituzte (Baron Cohen, Campbell, Karmiloff-Smith, Grant & Walker, 1995; Baron-Cohen & Cross, 1992; Hobson, 1984;).
- Sarkasmo, metafora, txantxa eta ironia: Autismoa duten pertsonen artean, engainuarekin loturik, solaskidearen asmoak nahasteko joera dago (Happé, 1994).

■ Koherentzia zentral ahularen teoria:

Teoria honen arabera, AEN duten hurrek iturri desberdinetatik jasotako informazioa integratzeko arazoak dituztela proposatzen du. Horregatik, nahasmendu hau duten hurrek informazio zehatzak integratzeko erraztasun handiagoa izan ohi dute. Teoria honen arabera, informazioa integratzeko zailtasun hauek garunaren zonalde desberdinen arteko konexioetan alterazioak egotearen ondorio dira (Balmaña eta Calvo, 2016).

Ingurutik testuinguru sozialetan eta elkarreragin interpertsonaletan egoki aritzeko informazio ugari jasotzen dira. Aitzitik, Autismoa duten pertsonen informazioa zatika integratzeko joera dutenez, esparru sozial eta emozionalean zailtasunak dituzte. Horiek horrela, Autismoa duten pertsonen koherentzia zentral ahula dutela esaten da; izan ere, testuinguruaren eragin urria eta ingurua ulertzeko motibazio eskasa dute (Jorda, 2014). Ezaugarri hori dela eta, Autismoa duten pertsonen trebetasun handiagoa dute detaileak bilatu behar direneko ariketetan (Schlooz eta Hulstijn,

2014). Koherentzia zentral ahula duten pertsonak, eremu sozialean, besteen iritziak gutxiago kontuan hartzen dituzte eta inguruak ez die hainbeste eragiten. Kontrara, koherentzia zentral fuertea duten pertsonak inguruaren menpekoagoak dira eta ondorioz, inguruko iritziak gehiago kezkatzen dira (Witkin eta Goodenought, 1981).

- Teoria neuropsikologikoak: Funtzio exekutiboak:

Funtzio exekutiboak helburu bat lortzeko erabiltzen diren estrategia multzoen gaitasuna dira (Pennington eta Ozonoff, 1996); termino hau erabili zuen lehenengoa Muriel Lezak izan zen eta hark horrela definitu zuen: jokabide eraginkorra, sormenezkoa eta egokitua martxan jartzeko funtsezko gaitasun mentalak (Lezak, 1982, 1987).

Funtzio exekutiboak garuneko kortex aurre-frontalean kokaturiko bi dimentsioetan bereizi daitezke: emozio eta motibazioarekin loturiko dimentsioa (seinale emozionalen prozesaketan oinarriturik) eta alderdi kognitiboekin (lan memoria, arreta selektiboa, malgutasun kognitiboa...) erlazionatutako dimentsioa (Jodra, 2014).

Funtzio exekutiboen kontrola eta funtzionamendua azaltzeko lau eredu daude: Stuss eta Benson-en eredu hierarkikoa; Baddeley-ren eredua, lan memoria eta funtzio exekutiboak lotzen dituen eredua; Norman eta Shallice-ren Arretaren Sistema Ikuskatzailea (Sistema Atencional Supervisor); eta Antonio Damasio-ren adierazle somatikoa (Jodra, 2014).

Eredu hierarkikoari dagokionez, funtzioak modu hierarkikoan antolatuta daudela adierazten duen eredua da: lehenengo mailan, autokontzientzia edo autoanalisi funtzioak daude. Funtzioa hauek iraganeko esperientzietatik ikasitakoa oraineko arazoak konpontzeko eta bideratzeko erabiltzen dute; bigarren mailan, gainontzeko funtzio mentalen gaineko kontrol kognitiboaz arduratzen diren funtzioak daude (aurrea hartzea, helburuen hautaketa, planifikazioa eta monitorizazioa); hirugarren mailan, ekintza mental edo motor bat hasteko eta mantentzeko bultzada dago. Horretaz gain, maila honetan, gertaeren ordena hautemateko denboraren antolaketaren gaitasuna dago (Stuss eta Benson, 1984).

Eredu hierarkikoan proposatutako hiru mailek hiru azpi-sistema eta mekanismo dituzte: informaziorako sarrera; jasotako informazioa aurretik bizitako esperientziekin konparatzeko sistema; eta, azkenik, konparatzeko sistemarekin ebaluatutakoan oinarrituz erantzun bat emateaz arduratuko den sistema (Stuss, 1984).

Lan memoria eta funtzio exekutiboak lotzen dituen ereduari helduz, lan memoria informazioa denboraldi batean mantentzeko eta manipulatzeko memoria da. Baddeley-k lau eremutan banatu zuen: sistema exekutibo zentrolean, eremu fonologikoan, agenda bisoespazialean eta eremu episodikoan.

- Sistema exekutibo zentrala: eginbehar kognitibo ugariren arduraduna da; besteak beste, epe luzeko memoria aktibatzeaz, esanguratsuak ez diren estimuluen inhibizioaz, informazioaren kodifikazioaz... arduratzen da.
- Eremu fonologikoa: hitzezko materiala eta soinuak gordetzeko biltegi iragankorra da. Sistema honek lengoaia eskuratzeko orduan garrantzia handia du.
- Agenda bisoespaziala: irudi bisoespazialak sortzeaz eta manipulatzeari arduratzen da. Planifikazioan, eginbehar espazialen exekuzioan, hautemate bisualaren orekan, orientazio espazialean eta mugimendu espazialen norabidean parte hartzen du.
- Eremu episodikoa: eremu fonologikotik, agenda bisoespazialeatik eta epe luzerako memoriatik jasotako informazioa gordetzen du.

Arretaren Sistema Ikuskatzailearen ereduak honako prozesua azaltzen du (Jodra, 2014): hautemandako informazio sentsoriala egokitze bi mekanismo daude. Alde batetik, arazoak ebazteko mekanismoa eta beste aldetik, Arretaren Sistema Ikuskatzailea.

Arazoak ebazteko mekanismoa inguruko estimulu bati esker martxan jartzen da eta ohikoak diren ekintzak ebaluatzen ditu, ekintzen informazioaren hautaketa bat eginez. Mekanismo honek jasotako ekintzarik aktibatuen hautatzen du, beste ekintzak, denboraldi batez, baztertuak gelditzen direlarik (Jodra, 2014).

Eginbeharrak edo ekintzak oso berriak direnean, Arretaren Sistema Ikuskatzaileak jarduten du; planifikatzeaz, erabakiak hartzeaz eta erantzunak baztertzeaz arduratzen da. Horrela, gutxienez zortzi prozesu desberdinetan parte hartzen du: memoria eragilean, monitorizazioan, egokiak ez diren eskemen bazterketan, eskemak sortzean, prozesatzeko modu desberdinetan.. (Jodra, 2014: 66).

*Adierazle somatikoaren eredu*a ekintzen ondorioetan arreta jartzean oinarritzen den eredu emozionala da. Erabaki batzuk beste batzuen aurrean lehenesten ditu. Hartu beharreko erabaki baten aurrean, iraganean hartutako erabakiek adierazle somatikoa aktibatzen dute eta horrela, horietan oinarrituz, hartu beharreko erabakia bideratzen da. Nahaste mental ugari dituzten pertsonengan, funtzio exekutiboen alterazioak ikusi izan dira. Autismoa horren adibidea da (Griffith, Pennington, Wehner & Rogers, 1999).

Funtzio exekutibo horien gabeziak, Autismoaren Espektroko Nahasmenduaren ezaugarri batzuk azaltzen ditu, besteak beste: zurruntasuna edo malgutasun eza, iraunkortasuna, ekintza berriak eta errutinatik aldendutakoak hasteko zailtasunak, zereginen errepikapena, patroia berdina jarraitzeko joera, inpultsoak kontrolatzeko zailtasunak eta eginbeharrez aldatzeko arazoak (Balmaña eta Calvo, 2016); enpatia eza, jokabide estereotipatuak, errutinen beharra, interes mugatuak, afektibitate urria, sormen eta originaltasun falta, arreta fokalizatzeke zailtasunak... (Jodra, 2014).

▪ Teoria neurobiologiko eta genetikoak:

AEN sintoma heterogeneoak dituen arren, nahastea duten pertsonen honako disfuntzioak dituztela aipatzen da:

- Serotonina maila ez-ohikoak (Mulder, 2004): horrek eremu kortikal ugariren osaketan eragina dauka.
- Garunaren tamaina eta hazkunde ez-ohikoa (Aylward, Minshew, Field, Sparks eta Singh, 2002): jaiotzetik 24 hilabeteak arte garuna gehiegizko abiaduran hazten da. Gero, garapena motelagoa izaten da (Carper, Moses, Tighe eta Courchesne, 2002).

- Kortikaleko zutabe txikietan alterazioak: zutabe txikiak 80-100 neuronez osatuta daude (Buxhoeveden eta Casanova, 2002). Autismoa duten pertsonengan zutabe hauek txikiagoak eta ugariagoak dira eta bata bestetik gertuago daude. Gainera, zutabeetako neuronak normalean baino banatuagoak egon ohi dira (Casanova, Buxhoeveden, Switala eta Roy, 2002a).
- Aipatutakoagatik, Autismoa duten pertsonengan garuneko zonalde batzuen arteko neuronen konexioak gehiegizkoak direla ondorioztatu da (Mizuno, 2006). Gainera, gehiegizko konexio hauek bai ekintza egin bitartean, bai eta geldi egotean ere ematen dira (Wicker, 2008).
- Zerebeloa eta amigdalak: Autismoa duten pertsonen zerebeloko zelula gutxiago eta txikiagoak dituztela behatu izan da (Bauman eta Kemper, 2005). Amigdalari dagokionez, Autismoa duten pertsonengan bizitzako lehen urteetan ez-ohiko hazkundea izaten du eta adinean hazi heinean, neuronak gutxitzen joaten dira. Ezaugarri hauek begi kontaktuaren mantentzeko zailtasunekin lotura du (Jodra, 2014).

Genetikari dagokionez, gaur egun, AEN genetikarekin loturik daudela eta gutxienez 15 gene nahasteekin erlazionaturik daudela uste da.

Alde batetik, mutazioek eta gene batzuen estruktura aldaketen eragina dutela egiaztatu da. Beste aldetik, nahastea duen anai-arreba bat izateak ere eragina dauka (Jodra, 2014).

Mekanismo horren alterazioagatik, Autismoaren Espektroko Nahasmendua duten haurrek, honako alderdietan zailtasunak izaten dituzte: enpatia eta ulermen emozionalean, besteek dakitena aintzat hartzean, besteen interesak antzematean, mezu baten asmoa ulertzean, gaizki ulertuen ebazpenean, besteen jokabidearen arrazioia eta asmoen ulermenean, iruzurren ulermenean eta aurre hartzean, jokabideen azalpenean, baterako arretan eta arau sozialetan (Jodra, 2014).

Aurretik aipatutakoarekin harremanetan, Autismoaren Espektroko Nahasmendua nahaste konplexu eta heterogeneoa da; izan ere, nahastearen kausak anitzak diren

heinean, orain arte ez da kausekin lorturiko irizpide genetiko edota biologiko zehatzik ezagutu. Horretaz gain, sintomak garapenean zehar aldatuz doaz (Jodra, 2014).

1.4. 0-6 urte bitarteko haurren garapenaren teoria:

Williams eta Shellenberger-ek (1994) proposatutako gizakiaren garapenaren piramidean oinarriturik, Lazaro eta Berruezok (2009) moldatutako garapenaren piramide bat (Irudia3) proposatu dute.

Piramidea fase desberdinetan egituratzen da: ezkerreko eta eskuineko aldeetan garapenaren fase desberdinak eta horien kronologia azaltzen da. Fase bakoitzaren barruan, maila desberdinak ageri dira. Azkenik, alboetan zeharkako bi ardatz (emoziotik jolas sinbolikora; elkarreraginetik sinbolora) ageri dira. Horiek horrela, piramideak 4 fase, 10 maila eta 2 ardatz ditu. Haur Hezkuntzako etapari erreferentzia eginez, 3 fase, 6 maila eta 2 ardatz proposatzen dira.

Garapenaren piramidearen oinarria Nerbio Sistema Zentrala da, Lazaro eta Berruezoren ustetan (2009), horrek garapenari zentzu osoa ematen baitio. Oinarri horretatik, fase desberdinak zehazten dira: sistema sentsozialen garapena (lehenengo urtean); garapen sentso- motorra (urte bat eta hiru urte artean); garapen pertzepzio-motorra (hiru eta sei urte bitartean) eta azkenik, goi-mailako prozesuen garapena (sei eta hamabi urte artean).



Irudia 3. Garapenaren piramidea (moldatua)

1.4.1 Lehenengo fasea: sistema sentsozialak

Sentsazioak kanpoko munduaren eta mundu propioaren gaineko ezagutzaren iturri nagusia dira (Lázaro, 2000). Are gehiago, garunera kanpoko eta barneko munduen gaineko informazioa iristeko oinarritzko kanalak dira eta horrek norbanakoari inguruan eta bere gorputzean orientatzeko aukera ematen dio (Luria, 1984).

Pertzepzioa, aldiz, prozesu askoz konplexuagoa da, objektuen edo egoeren isla baita. Eragin handiko ezaugarrietatik (kolorea, forma...) oinarritzko adierazgarriak nabarmentzea eta gainontzekoak baztertzea eskatzen du. Horretarako, subjektuak oinarritzko adierazgarriak aurretik dituen ezagutzeekin bateratu behar ditu eta objektua antzemateko hipotesiak garatu behar ditu (Lázaro, 2002). Horiek horrela, laburbilduz, pertzepzioak objektuen eta egoeren garrantzirik gabeko detaileak baztertzean eta funtsezko ezaugarriak identifikatzean datza (Guirao, 1980).

Bi kontzeptu horiekin erlazioan, sistema sentsoziala egituraketa funtzional bat da: sistema honen bitartez, organismoak barneko eta kanpoko ingurunetik informazioa jaso eta prozesatzen du. Informazioa organo errezeptoreek eta Nerbio Sistema zentralak jaso eta prozesatzen dute (Guirao, 1980).

Bere baitan oinarritzko hiru sistema sentsozial ditu: ukimenezkoa, bestibularra eta propiozeptiboa.

Hiru sistema hauek komunean hiru ezaugarri dituzte: norbanakoari eta munduari buruzko ezagutzak eraikitzeo oinarria osatzen dute; giza filogenesitik eta norbanakoaren ontogenesitik sortu dira; eta desgaitasuna duten pertsonen estimulazioan beharrezkoak dira.

Fase honen barnean bi maila nabarmentzen dira: alde batetik, ukimena, propiozeptzioa eta orientazio laberintiko-bestibularra; eta beste aldetik, ikusmena, entzumena, usaimena, dastamena eta interozeptzioa.

Lehenengo maila: ukimena, propiozeptzioa, orientazio laberintiko-bestibularra

Ukimenaren errezeptore sentsozialak larruazalean daude. Errezeptore hauek lau alderdiri erantzuten diete: presioa edo ukipena, hotza, beroa eta mina.

Era berean, bi ukimen mota desberdintzen dira: ukimen aktiboa eta ukimen pasiboa. Ukimen pasiboari dagokionez, norbanakoak jasotako estimuluen kontrolik ez duenean emanen da eta ukimen aktiboa, aldiz, norbanakoak jasotako estimuluen informazioaren gainean kontrol aktiboa duenean gertatuko da.

Bi ukimen mota horiekin jarraituz, Julio Lillo Jover-ek (1992) ukimen aktiboari mugimendua esleitzen dio (zerbait ukitzeko hatzak mugitu behar izatea, adibidez). Horren aurrean, ukimen pasiboa, mugimendurik gabeko ukimena izanen litzateke (kanpoko pertsona batek norbanakoari objektu bat eskuan jartzean, esate baterako). Aitzitik, autore honek, mugimendu bidezko ukimen pasibo bat azaltzen du. Azken horretan, mugimendua kanpoko estimulu batek sortuko du (pertsona batek norbanakoari hatzak flexionatu eta horrela objektu bat ukitzen denean, esaterako).

Estimulu propiozeptiboak, aldiz, presio sakonekin, artikulazioen mugimenduekin, muskulu, tendoi, artikulazio... etab. alderdiekin loturik daude. Izan ere, sistema propiozeptiboaren errezeptoreak, larruazalekoak, artikulazioetakoak, tendoietakoak, lotailuetakoak eta zinetesikoak dira.

Errezeptore propiozeptiboei esker, gainazal desberdinak, objektuen formak, egoeren sendotasun edo biskositatea edota ingurumeneko tenperaturak antzematen dira.

Sistema vestibularrak oinarritzko orientazio sistema osatzen du. Barne-belarrian kokatuta dago eta bi partetan banatzen da: alde batetik, sakulu eta utrikulu organoez osatutako vestibulua dago; beste aldetik, hiru ardatzen arabera orientatutako kanal erdizirkularrak daude.

Begizko erreflexuek sistema vestibularrarekin harremana dute. Garrantzia handiena duten bi erreflexuak ROC (*Reflejo Optocinético*) eta RVO (*Reflejo Vestibular Ocular*) dira. Lehenengo erreflexuak, erretinaren ikus eremu berdina mantentzea baimentzen du, hots, begiak buruaren mugimenduarekin batera eta haren norabidean mugitzea uzten du. Bigarren erreflexuak, ordea, burua mugitu arren begiak mugitu ez daitezen baimentzen du.

Sistema honek honako ardurak ditu: postura, oreka, tonu muskularra eta orientazio espaziala erregulatzen ditu; eta errezeptore vestibularrek grabitateari eta azelerazio lineal

eta angeluarrari erantzuten diote. Horiek horrela, sistema honek ikusmenaren, ukimenaren, presioaren sistemarekin eta sistema kinestesikoarekin lotura du.

Sistema honen estimulazioak berariazko hezkuntza premiak (autismoa, besteak beste) dituzten haurren postura, oreka, ibilketa, koordinazio perzeptibo-motorra, arreta gaitasunak eta komunikazioa hobetzen ditu (Qurós-Schrager, 1979; Kelly, 1989; Schrager, 1999). Zailtasun anitzak dituzten haurretan, sistema vestibularren estimulazioak, behar denean, haurra lasaitzea edo aktibatzea eragin dezake (Lázaro, 2002). Halaber, Autismoaren atalean aipatu den bezala, Autismoaren Espektroko Nahasmenduaren sintometako bat estereotipiak dira. J. Woods Brocklehurst (1990) terapeuta okupazionalak estimulazio vestibularren bidez estereotipiak murriztea lortu zuen.

Bigarren maila: interozepzioa eta exterozepzioa (ikusmena, entzumena, usaimena, dastamena)

Alde batetik, *interozepzioa* dago eta garunari organismoaren barneko sentsazioak helarazteaz arduratzen da. Honen adibide dira, tentsio egoera edota ondoeza.

Interozepzioa erraiek sortutako estimuluen pertzepzio kontzienteari erreferentzia egiten dio, hots, interozeptoreak erraieran dauden errezeptore sentsorialak dira. Norbanakoari min ematen dion irregulartasun bat sortzean, erraierako organoak aktibatzen dira.

Beste aldetik, *exterozepzioa* dago eta honen barnean ezagunak diren lau zentzumen daude: ikusmena, entzumena, usaimena eta dastamena.

Ikusmena gizakiaren zentzumen nagusia da. Errezeptoreak erretinan daude, koloreak antzemateaz konoak arduratzen eta argira sentiberak direnak bastoiak direlarik.

Entzumena egitura vestibularretatik garatutako sistema da. Sistema honek jasotzen dituen berariazko estimuluak aireko bibrazioak dira. Entzumenaren errezeptoreek estimulu horiek jasotzen dituzte eta estimuluaren transdukzioa eta prozesaketa egin eta gero, belarriak estimuluaren izaeraz eta kokapenaz informazioa ematen dio norbanakoari.

Soinu informazio gehiena soinu uhinen zabaleraren (intentsitatea) edo uhinen frekuentziaren aldaketatik (tonua) sortzen da.

Usaimena eta *dastamena*, sudurrean eta mingainean kokatuta dauden kimioerrezeptoreak deituriko errezeptoreak dituzten zentzumenak dira. Errezeptore hauek, usaindutakoaren edota dastatutakoaren konposizio kimikoa zehaztu dezakete.

Gizaki guztiok sistema sentsozial hauek guztiak ditugu. Aitzitik, pertsona batetik bestera pertzepzioaren atalasea aldatu daiteke. Horregatik, estimulu zehatzekiko hipersentsibleak edo hiposentsibleak diren pertsonak daude.

1.4.2. Bigarren fasea: garapen sensoriomotorra

Fase honetan hurrek beste pertsonekin kontaktuan jarritz eta gorputzaren bidez, bizipenak bizi ohi dituzte. Bizipen horietan izandako sentrazioak une horri karga emozional bat esleituko dio eta horrela, fase honetan, gorputzaren, buruaren eta kontrol emozionalaren garapena ematen da (Vayer, 1977; Berruezo, 1995)

Hirugarren maila: tonua, erlaxazioa, oreka, dinamika orokorraren koordinazioa, erreflexuen heltzea eta planifikazio motorra:

Mugimendua *tonuaren* bidez sortzen da eta tonu horrek alde afektibo eta emozionala alde psikikoarekin harremanetan jartzen du (Lázaro, 2000).

Haurrak, bizitzako lehen urteetan, mugimendu eta keinuen bidez bere inguruneari haren ongizatearen eta ondorearen berri ematen dio. Horrenbestez, umeak tonuaren bidez haren egoera emozionala komunikatzen du.

Horrela, elkarrizketa toniko horren bidez, haurrak bere tentsio eta erlaxazio mugimendu eta keinuei esanahi sinbolikoa esleitzen die.

Tentsio eta *erlaxazioa* ingurunera egokitzeko muturreko bi egoera dira. Bien arteko oreka egokia ezinbestekoa izanen da ingurunera eraginkortasunez egokitzeko.

Oreka eta *dinamika orokorraren koordinazioa* oinarritzko jokabide motorrak dira eta *erreflexuak* estimulu sentsozialen aurrean borondatezkoak diren erantzun motorrak dira. Horien heltzea, borondatezko motrizitaterako oinarritzko da. Halaber, haurraren garapenaren alderdi motorren eta psikikoen arteko harremana adierazten dute; izan ere, erreflexuak aztertuz, haur jaio berri baten garapen bioneurologikoaren berri izaten da.

Etapasensoriomotorrean, *planifikazio motorra* praxiekin, hau da, helburu bat duten koordinatutako mugimenduekin, lotzen da. Haurrak lehen urteetan ekintzen bidez komunikatzen dira eta ekintza horietatik, gerora, egitura kognitiboak sortuko dira.

Laugarren maila: gorputz eskema, lateralitatea, arnasketa eta integrazio sentsorialerako gaitasuna

Gorputz eskemaren gaineko definizio ugari dauden arren, Wallon-en ustez (1974), gorputz eskema ekintzaren arabera osatzen da; hau da, norbanakoa eta ingurunearen arteko harreman egokituaren emaitza eta baldintza da.

Quirós eta Schragerren aburuz (1979), aldiz, gorputz eskemak garuneko maila gorenetan ekintzak jaso, erregistratu eta memorizatzen ditu. Egoera estatiko edo dinamiko batean, ekintza neuromuskularraren eta sentsoriomotorraren berri ematen du.

Kontzeptu honen definizio guztiak aztertuta, gorputz eskema norbanakoaren gorputzaren ezagutzatik, espaziotik eta denboratik aberasten dela ondorioztatzen da.

Lateralitateak lehenetsitako eskuko, oineko, begiko, belarriko edota bestibuluko aldean (eskuin edo ezker) multzoari erreferentzia egiten dio. Lateralitatearen garapena gorputz eskemaren eta espazio-denbora kontzeptuen antolaketarekin lotuta dago.

Arnasketaren kontzientziari dagokionez, nahiz eta garapen osoko prozesu bat izan, etapa honetan kontzientziaren hastapena jazotzen da. Arnasketa arrunta biriken, besteak beste, ondorioz erregulatzen da. Horiek horrela, etapa honetan haurrek arnaskatearekin lehen harremana izaten hasten diren aldetik, airea botatzeko modu desberdinak esperimentatuko ditu.

Azkenik, *integratio sentsorialerako gaitasuna* haurrak jasotzen dituen estimulu sentsorial guztiak erabilera propiorako antolatzeko duen gaitasuna da. Integratio sentsorialean, nerbio-sistemaren atal desberdinek elkarrekin lan egiten dute eta norbanakoak ingurunearekin elkarreragina izateko aukera du (Ayres, 2005).

Ayres-entzat (1972, 1983), integratio sentsorialaren prozesua lau mailatan garatzen da:

- Lehen mailan ukimena, propiozepzioa eta sistema bestibularra daude.

- Bigarren mailan, gorputzaren pertzepzioa, gorputzaren bi aldeen koordinazioa, planifikazio motorra, arretaren iraupena, ekintza eta egonkortasun emozionala daude.
- Hirugarren mailan, entzumena eta ikusmena daude. Horiek beste funtzio batekin batu egiten dira eta horrela, haurra hitz egiten eta lengoaiaren ulermena izaten hasten da.
- Laugarren mailan, antolaketarako eta kontzentraziorako gaitasuna, auto-estimua, auto-kontrola, gorputzaren eta garunaren bi aldeen zehaztapena... batzen dira.

1.4.3. Hirugarren fasea: garapen perzeptibomotorra

Etapla hau 3 urtetatik 6 urte bitarteko adin tartean kokatzen da eta hurrek ezaugarri bereizgarri batzuk izan ohi dituzte.

Pertzepzioari dagokionez, prozesu konplexua da; izan ere, prozesu honen barruan, besteak beste, multzo bateko elementuen arteko bereizgarri komuna topatzeko gaitasuna sartzen da (Luria, 1984).

Alderdi kognitiboei erreparatuta, etapa honetan dauden haurren pentsamendua egozentrismoan eta itzulezintasunean oinarritzen da.

Alderdi afektibo eta sozialetan, geroko etapatan eragina izanen duen lehen sozializazio prozesua ematen da (Muchielli, 1983).

Azkenik, emozioen ulermenari helduz, 3 edo 4 urteko haur bat haren egoera mentalaren kontziente da. Era berean, besteen egoera mentalen, jolas sinbolikoaren bidez, ulermenean trebatzen hasten dira.

Inguruko pertsonen eta horien ekintzen eta asmoen hautematean ispilu neuronek eragiten dute. Era berean, neurona hauen funtzionamendua mugimenduarekin harremanetan dago; izan ere, neurona hauek garunak behatutako mugimenduak eta norbanakoarenak erlazionatzea baimentzen dute. Horrela, garunak mugimendu horiei esanahia ematen die.

Bosgarren maila: Gorputz irudia, begi eta mugimenduaren arteko koordinazioa, norberaren gorputzaren hautematea, posturaren kontrol eta doikuntza

Gorputz irudia sentsazioei, informazioari edo gorputzak egituratutako esperientziei erreferentzia egiten dien nozioa da. Nozio hau aferentzia sentsorialen eta alderdi emozional eta sozialen arabera da. Horregatik, gorputz irudia besteek norbanakoari buruz duten ikuspegiarekin erlazionatuta dago eta horrela, norbanakoak bere gorputzari buruzko sentimendu bat izaten du.

Horiek horrela, gorputz irudiaren eta eskemaren arteko desberdintasuna honakoa da: gorputz eskema aldatzen ez den bitartean, gorputz irudia norbanakoari eta bere bizipenei lotuta dagoenez gero, etengabe aldatzen da. Horretaz gain, gorputz irudia estimulu sentsorialeiei lotuta dago.

Begi eta mugimenduaren arteko koordinazioa begien (ikusmenaren) eta gorputzeko edozein atalaren arteko harremana da. Espeziearen eta kulturaren garapenaren poderioz, begi eta eskuaren arteko koordinazioa azpimarratzen ahal da.

Norberaren gorputzaren hautematea hiru urtetan, hurrenez hurren, ematen hasten da; izan ere, adin horretan, haurrak bere buruaren gaineko lehen hautematea egiten du. Oinarrian, haurrak bere gorputzaren ezaugarrien aurkikuntza analitikoa egiten datza.

Gorputzaren hautematea bi modutara egin daiteke: geldirik egonda edo mugimenduan.

Geldirik egotean honako nozioek parte hartzen dute: barneratutako arretak, gorputzaren mugimendu guneen pertzepzioak, lurlean kokatutako euskarrien pertzepzioak eta gorputzaren hautemateak begiak itxita izanik.

Mugimenduan egotean, ordea, honako nozioek eragiten dute: kontrol tonikoak; kontrol tonikoak eta egiten den ibilbidearen kontzepzio mentalak; kontrol tonikoak eta hautemate bisualak; eta kontrol tonikoak eta gorputz adierazpenak.

Norbanakoak ingurunera egokitzeke ahaleginak egiten ditu. Horretarako, *posturaren kontrola eta doikuntza* erabiltzen da. Bi kontrol eta doikuntza mota daude: espontaneo edo bat-batekoa eta globala; eta adierazpen mentalaren doikuntza.

Doikuntza espontaneo edo bat-batekoa eta globalari dagokionez, automatizatutako ekintzei erreferentzia egiten die. Adibidez, kaletik aurrez aurre korrika datorren haur bat saihestea doikuntza espontaneo eta global bat da.

Adierazpen mentalaren doikuntza burutu ahal izateko, ezinbestekoa da mugimenduaren errepresentazio mental bat egitea. Errepresentazio mental hori mugimendua egin aurretik egin behar da. Doikuntza honen ondorioz, norbanakoak mugimendua eten eta hobe pentsatzeko aukera du.

Seigarren maila: lengoiaren trebetasunak, joko sinbolikoaren gaitasunak eta arretaren kontrola

Fase honetan haurrak izaten duen *lengoiaren trebetasunak* deigarriak izan ohi dira. Gizakiak jaiotzetik lengoiarekiko joera du eta bizitzaren hasierako urteetatik, ama hizkuntzan soinuak igortzen dira.

Lengoiarekiko gaitasuna hiru funtsezko sistemen mende dago: sistema motor eta sentoriala; kontzeptuak eta pentsamenduak sortzeko sistema; eta ideiak antolatzeke eta hitzak eratzeko sistema.

Lehenengo sistemak, sistema motor eta sentorialak, honako gaitasunak barne hartzen ditu: airearen presioaren uhinak jasotzea; entzundakoa fonemetan, hitzetan eta esalditan segmentatzea; fonemak, hitzak eta esaldiak eratzeko eta ekoiztea (ahots korden bibrazioa eta aho, mingain eta laringearen muskuluak martxan jarritz).

Bigarren sistemaren barrenean honako ahalmenak sartzen dira: kontzeptuak eta pentsamenduak sortzea; jasotako fonemei esanahia emanez, entzundakoa ulertzea; eta, iraupen luzeko memoria.

Hirugarren sistemaren oinarrian, ideiak antolatzeke eta hitzak eratzeko kapazitatea dago. Horren bidez norbanakoak bere ideiak egoki adierazteko aukera du.

Lengoiak garrantzia handia du *joko sinbolikoaren gaitasunetan*. Joko sinbolikoa ekintza sozial bat izateaz gain, haur bakoitzaren pentsamenduaren eta alderdi emozionalaren ezaugarriak islatzen dira. Horiek horrela, haur bakoitzaren jolasa behatu eta erregistratuz gero, haren izaera eta garapenaren berri izan daiteke.

Joko sinbolikoaren bidez, haurrak giro estimulatzailerak bizitzen ditu eta giro horiek garunaren garapenean eragina izanen dute (Spitzer, 2005; Blakemore eta Firth, 2007).

Arretaren kontrola bizitzaren lehen urtetik lantzen hasi behar da eta hautemate prozesuarekin harremanetan dago. Hautemateko modu desberdinak daude: paraleloa, seriala eta motibazioak bultzatutakoa (Rodríguez, 2008).

Hautemate paraleloak honako ezaugarriak ditu: estimulu ezagunak hautematea; informazioa modu globalean jasotzea; automatikoki edota inkontzienteki hautematea; prozesatze semantikoa izatea; eta esperientziaren errepikapenaren bidez sortzea.

Serialari helduz, ezaugarriak desberdinak dira: estimuluak berriak izaten dira eta ondorioz, informazioaren analisia motelago egiten da; modu kontzientean hautematen da; arreta selektiboa behar da; eta prozesatzea maila desberdinetan (fisikoa, sentSORIALA, semantikoa, kontzeptuala) ematen da.

Azkenik, motibazioak bultzatutako hautematean, motibazio intrintsekoak norbanakoa burutzen ari den ekintzan murgilduta egotea eragiten du. Horiek horrela, ekintzari lotuta egoten da.

Zazpigarren maila: antolaketa espaziala eta denboraren eta espazioaren egituraketa

Antolaketa espaziala eta denboraren eta espazioaren egituraketa ezagutza eraikitzeko oinarritzko prozesuak dira. Halaber, haurraren adimen gaitasunari loturiko abstrakzioak dira.

Denbora eta espazioa lotuta daude; izan ere, denbora mugimenduen koordinazioa da eta espazioa posizioen koordinazioa da. Horregatik, denbora mugimenduan dagoen espazioa da (Berruezo, 1994).

Lotura hori hobe ikustearren, haurraren garapenari erreferentzia eginez, espazioaren eraikuntza garatutako posturaren eta trebetasun motorrarekin harremanetan dago. Izan ere, espazio motak posturen arabekoak dira: esertzeko posizioa lortzean, aurrez aurreko espazioa menperatzen da; katuka eta ibiltzen hastean, inguruko espazioa menperatzen da; ibilketa garatu eta lehen korrika mugimenduak hastean, espazio mugatzailea menperatzen da; mugimenduan autonomia handiagoa erdiestean (korrika, saltoak...) giro-espazioa menperatzen da (Schrager, 1988). Ondorioz, norbanakoak bere gorputzaren orientazioaren bidez, inguruko elementuekin harremanak ezarriko ditu.

Aurretik aipatu bezala, denbora mugimenduarekin erlazionatuta dago. Horregatik, denboraren hautematea, zailagoa, luzeagoa eta mantsoagoa den prozesua da. Gainera, haurrak denboraren pertzepzioa ulertzeko espazioa beharko du, hots, antolaketa espazialak denboraren egituraketan lagunduko du. Hori dela eta, *espazio eta denboraren egituraketaz* hitz egin behar da.

Bizitzako hasierako hiru urteetan, erritmo biologikoak (eguna, gaua, loa...) inguru soziokulturalera egokitzen dira. Horrenbestez, urte horietan, denboraren hautematea gorputz bizipenenetan oinarritzen da.

Hurrengo hiru urteetan (3-6 urte bitartean), denborak ez du alderdi biologikoekin lotutarik (hasierako hiru urteetan gertatzen den bezala). Urte hauetan, haurrak bere denbora propioa adierazten du, hau da, denborara egokitzeko modu bat garatzen du. Modu horren barruan bi alderdi bereizten dira: alderdi kualitatiboak, denboraren antolaketa eta orden baten hautematea; eta alderdi kuantitatiboak, denboraren iraupenaren hautematea.

2. ATAL PRAKTIKOA

2.1. Sarrera

Atal honetan Haur Hezkuntzako bigarren zikloko gela batean lantzeko zazpi proposamen agertzen dira. Hauek diseinatzeko orduan hiru alderdi kontuan hartu dira: AEN duen haur baten ezaugarri eta beharrak, giza garapena eta Haur Hezkuntzako Nafarroako marko legala.

Horiek horrela, proposamen bakoitzak hiru abiagune ditu: Amerikako Psikiatria Elkarteak Autismoaren Espektroko Nahasmenduetarako zehaztutako irizpideak, Lázaro eta Berruezok 2009. urtean integrazio sentsorialean oinarritutako garapenaren piramidea eta Nafarroako Gobernuak Haur Hezkuntzako 2. ziklorako ezarritako legedia.

Zazpi jarduerak garapenaren piramideko lehenengo hiru faseetako alderdi batzuk lantzen dituzte: lehenengo faseko usaimena, ukimena, propiozepzioa, ikusmena, entzumena eta sistema vestibularra; bigarren faseko arnasketa kontzienteak, gorputz eskema, gorputzaren hautematea, tonua-erlaxazioa, kontzientzia laterala, oreka eta koordinazioa; hirugarren faseko lengoaiaren trebeziak eta gorputz-adierazpena. Horiek guztiak lantzeko, Alfonso

Lázaro Lázaro (2002) proposatzen dituen estimulazio desberdinak oinarri hartu dira, hurrengo atalean azalduko direnak.

Aipatutako abiapuntuek haur guztientzako hezkuntza erantzuna osatzea baimentzen dute. Gainera, jarraian aurkeztuko diren proposamenek honako ezaugarriak dituzte:

- Haurren garapena kontuan hartzeko aukera ematen dute: ez daude kurtso eta adin zehatz batean lantzeko pentsatuak. Horrenbestez, une zehatz batean gelako haurrek, AEN duen haur baten premiak barne, dituzten beharrak aintzat hartzen dira.
- Malguak dira: haurren, gelako eta testuinguru sozialaren eta eskolarraren arabera egokitu daitezke. Horretarako, esaterako, baliabide desberdinak eskaintzen dira.
- Zabalak dira: garapenarekin erlazioan, haurrek haien ahalmenetatik abiatuz, ikasleek maila desberdinetako ardurak hartzeko aukera izanen dute, horrela parte hartzeko abagunea ematen da. Halaber, gaitasunak lantzeko, hobetzeko edota horietan trebatzeko aukera izanen dute.
- Orientagarriak dira: aurkeztutako ariketak esku hartzerako beste neurrien osagarri izanen dira eta errealitatearen arabera egokitu beharko dira.
- Taldeka egiteko dira: eskolaren eta profesionalen egoeraren arabera, haurrak talde txikietan (3-4 pertsona) antolatuz edota gela erdiarekin aritzea proposatzen da. Taldekatze horrek haurrei erantzun indibidual edota pertsonalizatua eskaintzeko aukerak zabaltzen ditu.
- Bi profesionalek batera lan egiteko dira: ariketak gauzatzeko bi profesionalen presentzia izatea komenigarria da, eskola edota irakasleen arabera taldekatzeak egitea baino aproposagoa dela baloratzekotan.

Aurkeztutako proposamen bakoitzak helburu didaktiko batzuk ditu eta helburu horiek ebaluatzeko taulak sortu dira. Halaber, haurren ebaluazioa egiteaz gain, irakasleak bere burua ebaluatzeko fitxa bat sortuko da. Horien bidez ariketa eta profesionalaren lana aztertuko da, mantentzeko, kentzeko, aldatzeko edota hobetzeko alderdiak zehaztuz.

Amaitzeko, proposamen bakoitzaren garapena aurkeztean gain, aurrera eramateko behar diren baliabideak eskaintzen dira; hala nola, aurkeztu daitezkeen artisten obra desberdinak, erabiliko diren txantiloia edota ipuinak, egingo diren mugimenduen azalpena...

2.2. Estimulazio sentsoriala

Alfonso Lázaro Lázaro (2002) estimulazio sentsoriala barne hartzen duen eta zailtasunak dituzten haurrei zuzenduta dagoen Programa Psikomotore Orokor bat aurkeztu zuen. Programa Psikomotore Orokor honen testuingurua Hezkuntza Berezia izan zen. Autorearen iritziz, zailtasunak eta horiei erantzuteko modua continuum batean kokatzen dira.

Programa hau azpi ardatzez osaturiko bost ardatz handitan egituratzen da: gorputz estimulazio basala; gorputz propioaren pertzepzioa; oreka eta koordinazioa; gorputzaren proiektzioa espazioan eta gorputzaren ezaguera eta kontrola.

2.2.1. Gorputz estimulazio basala

Estimulazio somatiko, vestibular eta bibrakor bidezko elkarreraginek gorputz adierazpenekin loturik egon behar dute, besteak beste: harreman fisikoa, hurbiltasuna, orientazioa, begirada, keinuak, itxaroteko gaitasuna eta segida (Fröhlich, 1993).

Estimulazio somatikoa

Estimulazio honen oinarrian simetria, kontrastea eta erritmoa dago eta hiruak kontuan hartu beharko dira.

Simetriari dagokionez, haurraren eta profesionalaren burua gorputz ardatzaren luzapenean egotean datza. Horrenbestez, burua lerrokatua izatea zaindu beharreko alderdia izanen da.

Autorearentzat, estimulazioan kontraste desberdinak konbinatzea oso egokia da. Izan ere, kontrasteek gorputzaren mugak eta tonu muskularra modulatzera bultzatzen dute.

Erritmo biologikoak (bihotz taupadak eta arnasa erritmoa) aintzat hartu behar dira, estimulazioarekin haurrak erritmo propio bat garatuz joatea landu daitekeen bitartean.

Hiru oinarri horietaz gain, naturalizazioa, sortasuna eta elkarreragin pertsonala aintzat hartu behar dira (Fröhlich, 1998): naturalizazioa, espazio eta denbora baldintzak aprobetxatuz, estimulazioa eskola edo ingurunera egokitzea izanen da; sortasunak, aldiz, haurra itxaroteko gaitasunari eta haurra entzuteari erreferentzia egiten dio; amaitzeko, elkarreragin pertsonalak, helduak ezarriko dituen unean uneko ekintzek sortutako elkarriketarekin erlazioa du.

Estimulazio vestibularra

Beste estimulazio batzuekin (ukimena, kinestesia, ikusmena) erlazionatutako estimulazioa da eta honako progresioa jarraitzen du: mugimendu geldoetatik, azkarretara igarotzea; motzetatik, luzeagoetara pasatzea; helduaren gorputzari loturik egotetik, bakarrik egotera iristea; mugimendu angeluar txikietara, handiagoetara heltzea.

Estimulazio bibrakorra:

Printzipioek honako ideiak barne hartzen dituzte:

- Gorputzaren bibrazioek ahozko produkzioak areagotzen dituzte.
- Haurrak bere gorputza osotasunean sentitzea eta bere gorputzaz jabetzea eragiten du.
- Haurraren eta helduaren arteko urruneko bibrazioekin (objektu bidezkoak) hastea komenigarriagoa da.
- Bibrazioak gorputz ardatzetik urrunen dauden ataletan hastea komenigarriagoa da. Bibrazioak hezurren gainean egiteak sentsazio handiagoa sortzen du.

2.2.2. Gorputz propioaren pertzepzioa

Ukimenezko estimulazioa

Estimulazioa pasibo estatikoa, pasibo dinamikoa edota aktibo dinamikoa izan daiteke.

Pasibo estatikoan eskuak, besoak, hankak, oinak, aurpegia, enborraren aurreko aldea, lepoa, bizkarra eta garondoa estimulatzeko dira; pasibo dinamikoan, aldiz, kontrasteen oinarritutako estimulazioak erabiltzen dira, esaterako, biratzeko ariketak egiten ahal dira; azkenik, aktibo dinamikoan, haurrak mugimendua egitean datza. Hasieran laguntza ematen ahal zaio, modu progresiboan hark burutzeko aukera emanez.

Estimulazio propiozeptiboa

Artikulazioak mugitzean oinarrituz, estimulazio bakoitzean artikulazio bakarra mugitzea gomendatzen da. Gainontzeko artikulazioak erlaxatuta egon behar dute.

Hautatutako artikulazioarekin ahal diren mugimendu guztiak (plano orotan: biraketa, extensioa, flexioa, errotazioa, abdukzioa...) egin behar dira. Estimulazioa egin bitartean, begizko kontaktua mantentzen saiatzen ahal da.

Mugimenduak egin eta gero komenigarria izaten da estimulazioak sortutako eraginak behatzea eta horretarako, gelditu eta haurrak erantzunen bat ematen duen ikus daiteke.

Estimulazio bibrakaria

Estimulazioa bibrakaria edo ukimenezko estimulazioarekin konbinatutakoa izan daiteke. Bibrakari hutsa estimulua aplikatzean oinarrituko da, baina konbinatuan bi modutan egin daiteke: ukimenezkoa eta bibrakaria aldi berean aplikatzea edota txandakatzea (lehenengo bat eta gero bestea).

Estimulazio posturala

Estimulazioa hiru motatakoa izan daiteke: horizontala, bertikala eta angeluarra.

Estimulazio horizontala bi posturretan sortu daiteke, hots, etzanera dortsalean (buruz gora) edo etzanera bentralean (buruz behera) egin daiteke. Burua eta enborraren mugimenduetan oinarrituko da, gorputzaren goiko eta beheko gorputz atalen posizioa, mugimenduen arabera, aldatuz joanen delarik.

Estimulazio bertikala, zutik posizioan egiten da eta laguntzarekin edo laguntzarik gabe egin daiteke. Aldagaia euspen oinarria izanen da: euspen oinarri txikia, oin bat lurlean jarri; edo, euspen oinarri handia, bi oinak lurlean ipinirik.

Azkenik, estimulazio angeluarra, eserita, belauniko edo lau hanketan eman daiteke. Honetan, bertikalean aipatu den bezala, aldagaia euspen oinarria izanen da: euspen oinarri zabalago edota estuagoak konbinatu daitezke.

Gorputzaren eta posturaren imitazioa

Aurrekoan aipu egin den gisan, postura horizontalak, angeluarrak eta bertikalak izan daitezke. Egin ahal diren mugimenduak buruaren, enborraren eta gorputz atal desberdinen artikulazioen mugimenduak dira. Estimulazioa progresiboki emanen da: gorputzaren alde baten mugimenduak, gero bi aldeen mugimenduak...

2.2.3. Oreka eta koordinazioa

Estimulazio kinestesikoa

Estimulazioa desplazamenduan oinarrituko da, baina desplazamendua era askotan egin daiteke: norabide, zentzu eta abiadurak aldatuz; profesionalak haurra bideratu dezake edo haurra bere kabuz mugitu daiteke.

Desplazamenduak horizontalak (etzanda edota angeluarrak), bertikalak (ibiltzea, korrika egitea, igotzea...), saltoka (euspen oinarria aldatuz) edota altuera batetik salto eginez eman daitezke.

Muskuluen estimulazioa

Mugimenduek progresio bat jarraitu behar dute. Alde batetik, mugimendu egilea aldatuz joanen da eta beste aldetik, mugimenduaren zonaldea ere aldatuz joanen da.

Egileari erreparatuta, hasiera batean, mugimendu pasiboak izan daitezke, hots, mugimenduak kanpotik etortzen ahal dira; gero, mugimenduak errepikatu daitezke; ondoren, imitazioaren bidezko mugimenduak egin daitezke eta azkenik, mugimenduak ahozko jarraibideen bidez egin daitezke.

Zonaldeari begiztatuz, hasteko estimulazioa gorputzaren alde batean bakarrik eman daiteke, gero bi aldeetan, ondoren simetrikoki, jarraitzeko asimetrikoki eta azkenik txandakatutako estimulazioa izan daiteke.

Begi eta eskuaren arteko koordinazioaren estimulazioa

Begizko alderdiei helduz, ariketa anitzak egin daitezke: finkapen bisuala, jarraipen bisuala edota bilaketa bisualean oinarriturikoak.

Eskuaren mugimenduak ere desberdinak izan daitezke; izan ere, objektuak hartzeko gorputz atal desberdinak erabili daitezke (gorputz enborra edo zuzenean eskuak)

Bien arteko koordinazioari erreparatuta, mugimenduek begizko kontaktuarekin bat egin dezakete edo begirada beste lekuren batean finkatuta dagoen bitartean, eskuarekin mugimenduak egin daitezke.

Oreka dinamikoaren estimulazioa

Aurreko estimulazioetan azaldu den bezala, kasu honetan ere progresio bat jarraitu daiteke: euspen oinarri desberdinetan igoz hasi daiteke (plataforma, arrabola, trapezioa,

monozikloa). Hauetan aritzeko ere laguntzak aldatu daitezke: erreferenteren baten laguntza, paretaren edota espalderaren laguntza, beste pertsonaren laguntza, laguntzarik gabe...); gero, trikimakoak erabili daitezke; ondoren, gurpildun plataformak sartu daitezke (lurretik hurbilen dagoen posiziotik hasita, zutik jartzeraino); eta azkenik, lau gurpilezko patinak eta gurpil ilaradunezko patinak erabili daitezke.

2.2.4. Gorputzaren proiektzioa espazioan:

Gorputzaren banaketaren lanketa

Estimulazio pasiboa edo aktiboa izan daiteke. Pasiboa gorputz atal desberdinetan presionatzean oinarritzen da; aktiboa, aldiz, objektu desberdinen kolpatzean (pilotarekin bote egitea, esate baterako) oinarritzen da.

Estimulazio honen progresioa honakoa izanen da:

- Goiko gorputz atalak estimulatu, ariketa berdina eginez.
- Beheko gorputz atalak estimulatu, ariketa berdina eginez.
- Goiko eta beheko gorputz atalak estimulatu, ariketa berdina eginez.
- Gorputzaren alde bateko goiko eta beheko gorputz atalak erabili, ariketa berdina eginez.
- Gorputzaren bi aldeak erabili, ariketa desberdina eginez.
- Gorputzaren bi aldeak erabili, baina esku eta hatzetan oinarrituz.

Objektuen orientazioaren lanketa

Estimulazio honetarako, orientazio propiorik ez duten objektuak erabili behar dira. Elkarrengana honakoa izan daiteke: objektuak norbanakoaren orientazioan ipintzea edo norbanakoa objektuen orientazioan ipintzea. Objektuaren eta norbanakoaren arteko distantzia desberdina aplikatzen ahal dira.

2.2.5. Gorputzaren ezauguera eta kontrola

Gorputzaren hautematea

Estimulazio honetan gorputzaren hautematerako, lengoaia erabiltzen da. Gorputz bidezko lengoaia erabiliko da, hau da, profesionalak haurrak gero ukitu beharreko gorputz atala ukituko du; gero, keinuzko lengoaia erabiliko da, keinuz haurrak zein gorputz atal ukitu behar duen markatuko zaio; azkenik, ahozko lengoaia erabiliko da, hots, haurrak esandako gorputzaren atala ukitu beharko du.

Halaber, lehenik eta behin, norbanakoak bere gorputza ukitu dezake, baina poliki-poliki beste pertsonen gorputza (erreferentearena, ikaskideena) ukitzera pasa daiteke; azkenik, panpina bat ukitu eta marrazkiak ukitzera iritsi daiteke.

Keinua modulatu

Antzezpena erabiliko da eta progresioa honakoa izanen da: bideratuz, proposatuz eta haurrak bere kabuz.

Imitazioa geldo egiten hasi daiteke (oso mantso ibiltzen diren animaliak imitatzea, adibidez) eta progresio bat jarraituz, begiak itxiz desplazatzeko ariketak egin daitezke: erreferenteak ukituz, erreferentearen ahotsa entzunez, aparteko soinu baten zarata entzunez.

Lasaitasunaren aurkikuntza

Lasaitze prozesua kanpotik sortu daiteke edo norbanakoak berak sortu dezake: beste pertsona batek besoak, hankak, burua, bizkarra... presionatu ditzake; edo, kulunkaren mugimenduaren bidez norbanakoak lasaitasun hori lortu dezake (haurra kulunka batean jarritz eta kulunkatze mugimenduak bakarrik gelditu daitezen).

2.3. Irakaslearen zeregin orokorrak

Proposamenaren aurretik, garapenean eta egin eta gero eginkizunak dira. Jarraian irakaslearen egin behar orokorrak azalduko dira, ariketa bakoitzean lan zehatzak aipatu diren bitartean.

Aurretiazkoei dagokienez, hiru lan izanen ditu: lehenik eta behin, haurren, gelaren eta eskolaren errealitatea ezagutuz, behar izatekotan, proposamenak egokitu beharko ditu; bigarrenik eta egokitzapenarekin harremanetan, egin beharrekoa non eta noiz egingo duen

erabaki beharko du; hirugarrenik, erabili beharreko baliabideak prestatu eta antolatu beharko ditu, ondorioz, errekurtso materialen eta pertsonalen kudeatzailea izanen da.

Garapenari erreparatuta, alde batetik, dinamizatzailerik hartu beharko du. Proposamen batzuetan, esaterako, ipuinak irakurri behar dira. Kasu horretan, jardueran sartzen saiatzearen, haurren arreta erakarri beharko du; beste aldetik, haurren beharrak identifikatu eta gero, behar izatekotan laguntza indibiduala ematen ahalegindu beharko du. Horretarako, proposamen batzuetan haurren baten ondoan kokatu behar izateko aukera dago; horretaz gain, haurren eredia izateko ardura izango du. Horregatik, haurrengan bultzatu nahi diren baloreak eta jarrerak erreproduzitu beharko ditu, egiten eta eskatzen denak bat egin dezan; amaitzeko, haurrak, jarduketa eta bere burua ebaluatu beharko ditu. Horretarako, ezinbestekoa izanen da behaketa egitea. Halere, ebaluaketa egin eta gero osatu daiteke (egoeraren eta aukeren arabera).

Proposamena burutu eta gero, ebaluaketa egin beharko da (haurrena, proposamenarena eta irakaslearena). Aurreko paragrafoan aipatu bezala, garapenean egin daiteke, baina baliteke aukerarik ez izatea eta horrenbestez, egin eta gero burutu beharko da. Sarreran azaldu den bezala, proposamenak haurrak taldekatuz edo bi profesionalen presentziarekin garatuko direnez, irakasleak haurrak behatzeko aukera gehiago izanen ditu. Aitzitik, proposamenaren eta irakaslearen ebaluaketak jarduera eta gero gauzatu daitezke, horien inguruko hausnarketa eginez eta hobetzeko, aldatzeko, kentzeko edota mantentzeko alderdiak xedatuz.

2.4. Proposamen praktikoak

2.4.1. Usaimena, ukimena eta propiozepzioa lantzeko proposamena

USAIMENA-UKIMENA-PROPIOZEPZIOA		
DSM-V (2013)	Garapenaren piramidea (Lázaro eta Berruezo, 2009).	Nafarroako Gobernuko Haur Hezkuntzako 2. zikloko curriculum (2007)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hiper edo hipoerreaktibitate sentoriala edo inguruko alderdiekiko interes sentorial ez-ohikoa. ▪ Harreman interpertsonalak garatzeko, mantentzeko eta ulertzeko gabeziak. 	1. FASEA: sistema sentorialak.	1. ARLOA: Nork bere burua ezagutzea eta autonomia pertsonala. 2. ARLOA: Ingurua ezagutzea.
BALIABIDEAK:	Materialak: "Gustu fitxa"-k eta "Zer da?" fitxak (Eranskinak I, II eta III); ikasleen argazki txikiak; usaintzeko eta ukitzeko materialak; izpiliku haziak eta landatzeko beharrezkoa (ikus Eranskina V); izpiliku olio egiteko (ikus Eranskina VI); propiozepziorako mugimenduak (Eranskina VII).	Pertsonalak: gelan tutorearekin batera egoteko beste irakasle bat.

HELBURU DIDAKTIKOAK: <ul style="list-style-type: none"> - Gustuko dituzten eta gustuko ez dituzten usainak identifikatzea, aurkeztutako elementuak usainduz, usainak diskriminatzeke. - Usaindutakoa identifikatzea, aurkeztutako elementuak usainduz, usainak diskriminatzeke. - Gustuko dituzten eta gustuko ez dituzten testurak identifikatzea, aurkeztutako elementuak ukituz, testurak diskriminatzeke. - Ukitutakoa identifikatzea, aurkeztutako elementuak ukituz, testurak diskriminatzeke. - Gorputz atalak mugitzen trebatzea, masajearen bidez, propiozepzioa hobetzeko. 	
DESKRIBAPENA: <p>Proposamen honek atal desberdinak izanen ditu: lehenik eta behin, usaimenekin eta ukimenarekin esperimentatzeko fasea izanen da; gero, instrukzio bidezko fase luzeagoa izanen da eta fase honetan, usaimena eta ukimena lantzeaz gain, propiozepzioa landuko da. Autismoa duten haurrekin, hipersentsibilitatea edo hiposentsibilitatea dela eta, oso garrantzitsua da sentazioen identifikazioa eta diskriminazio sensoriala lantzea. Horretarako, proposamen honetan bizipena erabiliko da.</p>	
<p>Usaimenekin eta ukimenarekin esperimentatzeko fasea: hiru ariketa desberdin:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gela edo espazio zabal batean txoko desberdinak sortuko dira. Txoko bakoitzean usaintzeko eta ukitzeko elementu bat egonen da. Era berean, txoko bakoitzean "Gustu fitxa" (Eranskina I eta Eranskina II) izeneko bi txarteltxo (bat usaimenerako eta bestea ukimenerako) egonen dira. Halaber, haur bakoitzak bere argazki txikiak izanen ditu, txoko bakoitzeko bi. <p>Haurrak bikoteka jarriko dira eta txokotik txokora elementu desberdinak usainduz eta ukituz joan beharko dira. Gero, usaindutakoa gustuko izan duten edo ez apuntatu beharko dute eta horretarako, haur bakoitzak usaimenaren "gustu fitxa"-ren dagokion tokian bere</p>	

argazkia itsatsi beharko du. Ukimenaren "gustu fitxan"-n berdina egin beharko du.

Ariketa amaitutakoan ateratako emaitzak aztertuko dira: txoko bakoitzeko txartelak jasoko dira eta bakoitzean nortzuek gustuko izan duten eta nortzuek ez behatuko da. Hori txoko batetik bestera egingen da.

2. Txoko desberdinak sortuko dira, baina kasu honetan txoko desberdinetako elementuak, usaimenaren eta ukimenaren bidez, zer diren esan beharko dute. Aproposa dela baloratzen den edozein elementu erabili daiteke, baina lau proposatzearen, laranja, lorea (bitxilorea, esaterako), plastilina eta esnea erabili daitezke. Txoko bakoitzean kutxetan sartutako (ez ikusteko) usaintzeko eta ukitzeko elementu bat egoteaz gain, "Zer da?" fitxa (Eranskina III) bat egonen da. Haur bakoitzak txoko bakoitzeko bere argazki txiki bana izanen du.

Bikoteka txokoz txoko joan beharko dute eta begiak estaliz edo itxiz zer den asmatu beharko dute. Horretarako, txoko bakoitzean itsatsita egonen den "Zer da?" fitxaz baliatuko dira. Fitxa horretan bi irudi desberdin agertuko dira: errealitateko elementuarena eta errealitatekoa ez den beste bat. Bikoteka haien argazkiak uste duten tokian itsatsi beharko dituzte.

Ariketa bukatzean txarteltxoak behatuko dira: txoko bakoitzean zenbatek eta nortzuek asmatu duten aztertu, nahi duenak izandako esperientziaren inguruan hitz egin, txoko guztietan argazki berdinak multzokatuta dauden edo aldatu egin diren...

3. Ikastetxeko usain desberdinak identifikatzeko ariketa izanen da (fotokopia gelaren, taldeko gelaren, psikomotrizitate gelaren, sukaldearen edo jantokiaren, komunaren, patioaren, liburutegiaren... usaina). Horretarako, haurrak talde txikietan jarriko dira. Talde bakoitzak ikastetxeko bi zonalde hartuko ditu eta horietara joanen da. Bertan usaindu eta usaindutakoa zer den identifikatu beharko da. Identifikatutakoan, lekuaren atarian usaindutakoaren irudi bat jarri daiteke irudi segida bati jarraituz (Eranskina IV).

Instrukzio bidezko fasea: hiru proposamen desberdin:

1. Talde txikietan (4 haurretako taldeak) izpiliku bat landatuko da. Horretarako, urratsez urrats landatzeko pausuak jarraituko dira eta lagungarria bada, irudiak erabili daitezke (Eranskina V). Landatu eta gero, landarea ureztatuko da loreak atera arte. Prozesua luzeegia egin ez dadin, haurrek hazia erein dezakete, aste batez ureztatu eta landarearen prozesua zein den landu daiteke, baina bigarren asterako irakasleak loredun landareak ekar ditzake (haurrek landatutako haziei lorea ateratzea itxaron gabe).
Prozesu osoan zehar, usaimenari eta ukimenari arreta berezia jarriko zaio: zer usaintzen eta ukitzen den, nolakoa den eta gustukoa den edo ez. Elementu desberdinen argazkiak eraman daitezke (lurrarena eta haziarena, esaterako), usaimena edota ukimena estimulatzeko duten elementuenak, hain zuzen ere.
2. Talde txikietan jarraituz, izpiliku olioia egingen da. Horretarako, landatutako izpilikuaren loreak hartu eta kasu honetan ere, urratsez urratseko jarraibideak segitu beharko dira (Eranskina VI). Olioia egiteko, oro har, 30-40 egun jalkitzen utzi behar da. Haurrentzat prozesua oso luzea izan ez dadin, aste osoa utziko da eta behar dituen egunak zenbat diren landuko da, baina irakasleak talde bakoitzarentzat aurretik berak eginiko olio poteak ekarri beharko ditu.
Olioia egin bitartean, usaimenari eta ukimenari erreparatuko zaio: usaintzera eta ukitzera, ezaugarriak buruz ohartzera edota gustuak aztertzerako gonbidatuz. Usaintzeko edota ukitzeko elementu desberdinen irudiak aurkeztu daitezke.
3. Egindako olioia erabiltzeko prest egotean, bikoteka jarritik olioarekin masajeak egingen dira. Horretarako, lehenik eta behin, olioia ukituko da eta horrekin esperimentatuko da. Gero, bestearen bizkarrean edo gorputz atalen batean, masajea emateko asmoz, zabalduko da. Masajea eman bitartean propiozepzioarako ariketak egin daitezke (Eranskina VII).

2.4.2. Ebaluatzeko taulak

USAIMENA - UKIMENA - PROPIOZEPZIOA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
HELBURUA (H.)	Gustuko dituen eta gustuko ez dituen usainak identifikatzea, aurkeztutako elementuak usainduz, usainak diskriminatzeke.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
EBALUAZIO ADIERAZLEAK (E.A)	Txoko bakoitzean, bere argazkia itsatsiz, usaina gustuko duen edo ez markatzen du.				
	Kutxetako usainak gustukoak dituen edo ez adierazten du.				
	Eskolatik egindako ibilbidean usainak gustukoak izan dituen edo ez adierazten du.				
	Izpilikua landatzean usainak gustukoak izan dituen edo ez adierazten du.				
	Masajea usainak gustukoak izan dituen edo ez adierazten du.				

USAIMENA - UKIMENA - PROPIOZEPZIOA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Usaindutakoa identifikatzea, aurkeztutako elementuak usainduz, usainak diskriminatzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A	Kutxetako usainak, bere argazkia itsatsiz, zer diren markatzen du.				
	Txokoetako usainak zer diren adierazten du.				
	Eskolatik egindako ibilbideko usainak adierazten ditu.				
	Izpilikua landatzean usainak zer diren adierazten du.				
	Masajeen usainak zer diren adierazten du.				

USAIMENA - UKIMENA - PROPIOZEPZIOA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Gustuko dituzten eta gustuko ez dituzten testurak identifikatzea, aurkeztutako elementuak ukituz, testurak diskriminatzeko..				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A	Txoko bakoitzean, bere argazkia itsatsiz, ukitutako testura gustuko duen edo ez markatzen du.				
	Kutxetako testurak gustukoak dituen edo ez adierazten du.				
	Izpilikua landatzean testurak gustukoak izan dituen edo ez adierazten du.				
	Masajeen izpilikua olioaren testura gustukoa izan duen edo ez adierazten du.				

USAIMENA - UKIMENA - PROPIOZEPZIOA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Ukitutakoa identifikatzea, aurkeztutako elementuak ukituz, testurak diskriminatzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A	Kutxetako testurak, bere argazkia itsatsiz, zer diren markatzen du.				
	Txokoetako testuak zer diren adierazten du.				
	Izpilikua landatzean testura desberdinak zer diren adierazten du.				
	Masajeaz izpilikua olioarekin, ukituz, zer den adierazi du.				

USAIMENA - UKIMENA - PROPIOZEPZIOA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
--	--	---------------	---------------------------	----------------	---

		LORTU DU			
H.	Gorputz atalak mugitzen trebatzea, masajearen bidez, propiozepzioa hobetzeko.				<p>Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du?</p> <p>Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du?</p> <p>Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?</p>
E.A	Masajea ematen diotenean mugimenduetan laguntzen du.				
	Masajea ematen diotenean mugimendu batzuk berak bakarrik egiten ditu.				
	Masajea ematean irakaslearen mugimenduak begiratzen ditu.				
	Masajea ematean irakasleak egiten dituen mugimenduak imitatzen ditu.				
	Masajea ematean irakaslea begiratu gabe aipatzen diren gorputz atalak mugitzen ditu.				

2.4.3 Ikusmena lantzeko proposamena

IKUSMENA		
DSM-V (2013)	Garapenaren piramidea (Lázaro eta Berruezo, 2009).	Nafarroako Gobernuko Haur Hezkuntzako 2. zikloko curriculum (2007)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hiper edo hiporreaktibilitate sentsoziala edo inguruko alderdiekiko interes sentsozial ez-ohikoa. ▪ Harreman interpersonalak garatzeko, mantentzeko eta ulertzeko gabeziak. 	1. FASEA: sistema sentsozialak.	2. ARLOA: Ingurua ezagutzea.
BALIABIDEAK:	Materialak: artisten obrak (Eranskinak VIII eta XI); irakaslearentzako gida orientagarria (IX); argazkiak (Eranskina X); kartulina, koloretako orriak edo orri txuriak; A3 orriak; guraizeak; itsaskina; buztina.	Pertsonalak: tutorearekin batera gelan egoteko beste irakasle bat.
HELBURU DIDAKTIKOAK: <ul style="list-style-type: none"> -Forma geometrikoak antzematea, aurkeztutako artista desberdinen obren bidez, osotasun baten parteak identifikatzeko. -Forma geometrikoak antzematea, argazki desberdinen bidez, osotasun baten parteak identifikatzeko. -Forma geometriko bat edo gehiago aukeratzea, argazki desberdinetan, konposaketa bat osatzeko. 		

DESKRIBAPENA:

Artetik abiatutako proposamen hau *minimalismoa* (minimal art) izeneko korronte artistikoan oinarrituta dago. Korronte artistiko honek elementu minimo eta oinarrizkoak erabiltzen ditu, esaterako, kolore garbiak, forma geometriko sinpleak, ehun naturalak etab. (RAE, 2015). Proposamen honetan, argazki batetik abiatuz eta minimalismo horretara iristeko, konposizio bat osatzeko argazkiko forma geometrikoak topatzea proposatzen da. Beste hitz batzuetan esanda, obra desberdinetan forma geometriko horiek osotasun batosatzen dute eta proposamen honetan horiek identifikatuz konposizio sinple bat egingen da. Autismoa duten hurrek, elementu txikiek osotasun hori (kasu honetan aurkeztuko den argazkia) sortzen dutela ikusteko zailtasunak dituzte, detaileak topatzeko joera eta trebezia duten bitartean (kasu honetan argazkietako forma geometrikoak).

Minimalismoaren aurkezpena:

Korronte artistikoaren artista desberdinen lanak aurkeztuko dira (Eranskina VIII): talde txikietan (3-4 pertsonetako haurrak) bi edo hiru lan behatuko eta aztertuko dira. Minimalismoaren ideiak argi geratu beharko dira, beraz lanetatik abiatuz korronte artistikoak zertan datzan zehaztuko da (Eranskina IX).

Konposizioak egin:

Naturako, ingurune hurbileko edota eskolako argazkiak (Eranskina X) eskainiko zaizkie (forma geometrikoak erraz identifikatzen diren argazkiak izatea komeni da). Bikoteka edo hirukoteka jarritz, bikote edo hirukote bakoitzak irudi bat aukeratu beharko du eta irudi horretan

dauden forma geometriko guztiak identifikatu beharko dira. Gero, identifikatutakoetatik bat edo bi aukeratu beharko dira (gainontzeko forma geometrikoak baztertuz).

Hautatutako forma geometriko horiekin bi proposamen egin daitezke: horietako bat plano lauan edo hiru dimentsioetako planoan:

Plano lauko proposamenean, hautatutako forma geometriko horietan oinarrituriko konposizioa osatuko da. Agnes Martin margolariaren lanak (Eranskina VIII) erreferentziatzat hartu daitezke. Horretarako, A3ko paper zuri batean, aukeratutako koloretako formak itsatsiko dira (haurren garapenaren arabera formak irakasleak sortuko eta moztuko ditu. Haurrek ahal badute, haiek egin dezatela baimenduko da).

Bigarren proposamenean hiru dimentsiotako konposizioak egingen dira. Carl Andre-ren eskulturak (Eranskina XI) oinarri hartu daitezke. Buztinarekin forma geometrikoak sortu eta forma geometrikoak konbinatuz eta kokatuz eskultura desberdinak osatu daitezke.

2.4.4. Ebaluatzeko taulak

IKUSMENA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Forma geometrikoak antzematea, aurkeztutako artista desberdinen obren bidez, osotasun baten parteak identifikatzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A.	Aurkeztutako obretan forma geometrikoak begiratzen ditu.				
	Aurkeztutako obretan forma geometrikoak zeintzuk diren adierazten du.				
	Gainontzeko haurrek obren inguruan adierazten dutena entzuten du.				
	Gainontzeko haurrak obren gainean zerbait adierazten dutenean begiratzen ditu.				
	Obretako forma geometrikoen inguruan egiten diren galderak erantzuten ditu.				

IKUSMENA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Forma geometrikoak antzematea, argazki desberdinen bidez, osotasun baten parteak identifikatzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A.	Argazkiak begiratzen ditu.				
	Argazkietako forma geometrikoak adierazten ditu.				
	Gainontzeko haurrek argazkiaren inguruan adierazten dutena entzuten du.				
	Gainontzeko haurrak argazkien gainean zerbait adierazten dutenean begiratzen ditu.				
	Argazkietako forma geometrikoen inguruan egiten diren galderak erantzuten ditu.				

IKUSMENA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Forma geometriko bat edo gehiago aukeratzea, argazki desberdinetan, konposaketa bat osatzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A	Argazkiko forma geometriko bat edo gehiago begiratzen du.				
	Argazkiko forma geometriko bat edo gehiago ukitzen du.				
	Argazkiko forma geometriko bat edo gehiago izendatzen du.				
	Argazkiko zein forma geometriko erabili nahi duen adierazten du.				

2.4.5. Entzumena lantzeko proposamena

ENTZUMENA		
DSM-V (2013)	Garapenaren piramidea (Lázaro eta Berruezo, 2009).	Nafarroako Gobernuko Haur Hezkuntzako 2. zikloko curriculum (2007)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hiper edo hipoerreaktibilitate sentsoziala edo inguruko alderdiekiko interes sentsozial ez-ohikoa. ▪ Harreman interpertsonalak garatzeko, mantentzeko eta ulertzeko gabeziak. 	1.FASEA: sistema sentsozialak.	1. ARLOA: Nork bere burua ezagutzea eta autonomia pertsonala. 2. ARLOA: Ingurua ezagutzea.
BALIABIDEAK:	Materialak: soinudun materialak (ikus garapenaren atala); ikasleen argazki txikiak; "Gustu fitxa" (Eranskina XII); ipuina (Eranskina XIII); soinudun materialak sortzeko (Eranskina XIV); bideoa grabatzeko tresna.	Pertsonalak: tutorearekin batera egoteko beste irakasle bat.
HELBURU DIDAKTIKOAK: - Gustuko dituzten eta gustuko ez dituzten soinuak identifikatzea, aurkeztutako soinuen bidez, soinuak diskriminatzeko. - Soinuak identifikatzea, ipuinaren, bikotekidearen eskakizunaren edota grabaketaren bidez, soinuak diskriminatzeko.		

- Soinuak sortzea, sortutako materialen bidez edota baliabideren bat erabiliz, soinu desberdinak ezagutzeko.

DESKRIBAPENA:

Proposamen honetan hiru etapa garrantzitsu egonen dira. Alde batetik, hasiera, soinu desberdinak aurkeztuko diren etapa izanen da eta haiekin esperimentatu beharko dute. Beste aldetik, bigarren etapa batean, ipuin didaktiko batekin eta jolas batekin elkarreragina sortuko da. Hirugarren etapa batean, haien ekoizpenak grabatuko dira.

Lehenengo etapa: soinuekin esperimentatzea

Gela edo espazio zabal batean txoko desberdinak sortuko dira. Txoko bakoitzean soinudun material bat (esaterako, kanpaia txiki bat, kaskabiloa, estilo desberdinetako musika (klasikoa, rock, euskal musika, jazz, zelta...), kristalezko bi edalontzi etab.) jarriko da eta "Gustu fitxa" bat (Eranskina XII). Haur bakoitzak txoko bakoitzeko bere argazki txiki bat izanen du.

Bikoteka jarrita soinu horiekin esperimentatuko dute eta "Gustuko fitxa"-n gustuko duten edo ez apuntatu beharko dute.

Bigarren etapa: soinuak identifikatzea

Ipuin motzetan (Eranskina XIII) materialen bidez soinu desberdinak egingo dira. Lehenik eta behin, haurrek profesionalak irakurritako ipuinak entzun beharko dituzte eta bigarren aldiz (edo behar diren aldiak) entzun eta gero haur bakoitzari erabili diren materialak edota baliabideak eskainiko zaizkie. Ipuinak irakurri bitartean une bakoitzean dagokion soinua sortu beharko du (material desberdinen bidez edota behar diren baliabideak erabiliz).

Hori landu eta gero, bikoteka jarrita, bikoteko kide batek besteari zein materialekin soinua egin behar duen esan beharko dio. Horretarako baliabide desberdinak erabili daitezke: hitza, irudiak, seinalatzea...

Hirugarren etapa: taldekako grabazioak

Talde txikietan jarritz soinudun materialak (bat edo bi, taldekide kopuruaren arabera) sortu beharko dituzte (Eranskina XIV). Gero, material horiekin errepresentazio bat egin beharko dute: antzerki bat, instrumentuekin eginiko soinuak, abesti bat, dantza bat... Errepresentazioa bideoz grabatuko da.

Gero, bideoa ikusi eta entzungo da eta entzuten diren soinuak identifikatu beharko dira. Horretarako, irudi desberdinak egonen dira eskura (egindako errepresentazioaren arabekoak). Haurren ahotsak entzuten badira, haur bakoitzaren argazkia ere eskuragai egonen da. Soinua entzuten denean, haur bakoitzak dagokion irudia hartu beharko du.

Ariketa berdina bigarren aldiz errepikatuko da, baina bideorik gabe, hau da, audioa bakarrik jarrita. Soinuak identifikatu beharko dira eta dagokion soinuaren irudia ere hautatu beharko da.

2.4.6. Ebaluatzeko taulak

ENTZUMENA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Gustuko dituzten eta gustuko ez dituzten soinuak identifikatzea, aurkeztutako soinuaren bidez, soinuak diskriminatzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A	Aurkeztutako soinudun materialak, bere argazkia itsatsiz, gustuko dituen edo ez markatzen du.				
	Ipuean entzuten dituen soinuak gustuko dituen edo ez adierazten du.				
	Sortutako materialetan eta errepresentazioan soinuak gustuko dituen edo ez adierazten du.				

ENTZUMENA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Soinuak identifikatzea, ipuinaren, bikotekidearen eskakizunaren edo grabaketaren bidez, soinuak diskriminatzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du?
E.A.	Ipuean entzuten dituen soinuaren materialak hartzen ditu.				
	Bikotekideak egiteko adierazten dion soinudun materiala hartzen du.				
	Grabazioan entzuten dituen soinuen irudiak hartzen ditu.				
H.	Soinuak sortzea, sortutako materialen bidez edota baliabideren bat erabiliz, soinu desberdinak ezagutzeko.				
E.A.	Errepresentazioan soinua egiten du.				

2.4.7. Sistema bestibularra lantzeko proposamena

SISTEMA BESTIBULARRA		
DSM-V (2013)	Garapenaren piramidea (Lázaro eta Berruezo, 2009).	Nafarroako Gobernuko Haur Hezkuntzako 2. zikloko curriculum (2007)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hiper edo hipoerreaktibilitate sentSORIALA edo inguruko alderdiekiko interes sentSORIAL ez-ohikoa. ▪ Harreman interPERTSONALAK garatzeko, mantentzeko eta ulertzeko gabeziak. 	1. FASEA: sistema sentSORIALAK.	1. ARLOA: Nork bere burua ezagutzea eta autonomia PERTSONALA.
BALIABIDEAK:	Materialak: Ipuina (Eranskina XV); koltxoia; kulunkaria; plastikozko baloi handia.	PERTSONALAK: tutorea aparte beste irakaslea talde erdiarekin geratzeko.
HELBURU DIDAKTIKOAK: <ul style="list-style-type: none"> - Aurrera eta atzerako mugimendua erabiltzea, ipuinaren bidez, norantza aldaketak sentitzeko. - Kulunka mugimenduak erabiltzea, ipuinaren bidez eta kulunkariaren gainean, norantza aldaketak sentitzeko. - Gorputzaren errotazio mugimenduak erabiltzea, ipuinaren bidez eta koltxoien gainean, desplazamendu angeluarra sentitzeko. 		
DESKRIBAPENA: Sistema bestibularra estimulatzen ariketa desberdinetan oinarritutako proposamena da. Estimulazioa progresiboa izanen da, ariketen		

mugimenduek sortu dezaketen kontrol ezaren sentrazioengatik. Ariketetan kontraste eta erritmo aldaketak konbinatuko dira.

Lurzoruko ariketak:

Ariketa hauetarako ipuin bat (Eranskina XV) erabiliko da. Haurrak hirukoteka jarriko dira eta gelako talde erdiarekin burutuko da (gainontzeko haurrak beste irakasle batekin egonen dira). Ipuina jarraituz, pasarte desberdinetan, estimulazioa haur batek jasoko du (beste biek eragingo dioten bitartean). Ipuina irakurri baino lehen komenigarria izanen da ariketak lantzea eta ezagutzea; horrela, haurrek zer egin behar duten jakinen dute. Egin beharreko ariketak honako hauek izanen dira:

- Lurrean etzanda jarri eta beste bi haurrek aurrera/atzerako mugimenduak egin.
- Lurrean etzanda jarri eta beste biek kulunkatuko dute.
- Lurrean etzanda jarri eta guztizko errotazioa (buelta bakarra). Gero, bueltak areagotuz joanen dira.

Lurzorutik pixka bat gorago dauden plataformetan:

Ariketa hauek koltxoi, koltxoneta edo antzeko oholza baten gainean egingen dira. Kasu honetan hirukotea koltxoiaren gainean jarriko da. Hiruek errotazio mugimenduak egin beharko dituzte eta kasu honetan ere, erritmo eta mugimendu kontraste aldaketak egonen dira. Poliki-poliki geroz eta koltxoi gehiago edo koltxoiak altuera handiagoan jarriko dira. Ariketak hasieran begiak irekiekin egingen dira eta gero begiak itxita edo estalita burutuko dira.

Aproposa dela baloratzekotan, haur bat baloi handi baten gainean etzatea (oinak lurrean izanik) eta oinekin baloiaren gainean mugitzeko ariketa egin daiteke. Komenigarria izanen da lehendabizi buruz behera egitea. Ondoren, buruz behera egin daiteke, baina begiak itxita izanik.

Amaitzeko, haurra buruz gora jarri daiteke. Kasu honetan ere lehenik eta behin begiak irekita eduki ditzake, baina gero ariketa begiak itxita errepikatuko du. Taldeko gainontzeko bi haurrak lagunduko eta segurtasuna emango dute.

Kulunkari baten gainean:

Ariketa honetarako kulunkari bat erabiliko da. Ariketa kulunkarian igo eta kulunkatzean oinarrituko da. Hasiera batean partaideetako bat kulunkariaren gainean jarri daiteke eta beste bi ikaskideek gainean dagoena kulunkatu dezakete (horrela txandakatuz joan daitezke). Azkenean banaka kulunkatzeari ekiten ahal zaio edo sartuz gero, hiruak kulunkariaren gainera igo eta haien burua kulunkatu dezakete.

2.4.8. Ebaluatzeko taulak

S.BESTIBULARRA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Aurrera eta atzerako mugimendua erabiltzea, ipuinaren bidez, norantza aldaketak sentitzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A	Ipuina entzun eta aurrera eta atzerako mugimendua egiten du.				
	Taldeko kideek mugimenduan laguntzea uzten du.				
H.	Kulunka mugimenduak erabiltzea, ipuinaren bidez eta kulunkariaren gainean, norantza aldaketak sentitzeko..				
E.A	Kulunka mugimenduak egiten ditu.				
	Taldeko kideek mugimenduetan laguntzea uzten du.				

S.BESTIBULARRA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Gorputzaren errotazio mugimenduak erabiltzea, ipuinaren bidez eta koltxoien gainean, desplazamendu angeluarra sentitzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A	Errotazio mugimenduak egiten ditu.				
	Taldeko kideek mugimenduan laguntzea uzten du.				

2.4.9. Gorputz eskema, arnasketa kontzientea, tonua-erlaxazioa eta gorputzaren hautematea lantzeko poposamena

GORPUTZ-ESKEMA, ARNASKETA KONTZIENTEA, TONUA-ERLAXAZIOA, GORPUTZAREN HAUTEMATEA		
DSM-V (2013)	Garapenaren piramidea (Lázaro eta Berruezo, 2009).	Nafarroako Gobernuako Haur Hezkuntzako 2. zikloko curriculum (2007)
<ul style="list-style-type: none"> Hiper edo hipoerreaktibilitate sentoriala edo inguruko alderdiekiko interes sentorial ez-ohikoa. 	2. FASEA: sentoriomotorra.	1. ARLOA: Nork bere burua ezagutzea eta autonomia pertsonala.
BALIABDIEAK:	Materialak: fitxa teknikoa (Eranskina XVI)	Pertsonalak: Tutorearekin batera egoteko beste irakasle bat.
HELBURU DIDAKTIKOAK: <ul style="list-style-type: none"> - Gorputz atal desberdinak identifikatzea, Jacobson-en arnasketa teknikaren bidez, gorputz eskemaren hautematea hobetzeko. - Erelaxazio eta tentsio ariketak gauzatzea, Jacobson-en arnasketa teknikaren bidez, tonuaren kontrola hobetzeko. - Arnasketa ariketak gauzatzea, Jacobson-en arnasketa teknikaren bidez, gorputza hautemateko. 		
DESKRIBAPENA: <p>Proposamen hau Jacobson-en arnasketa teknikan (Cautela eta Groden, 1985) oinarritzen da. Horren bidez erlaxazio saioa proposatuko da. Horretan, gehien bat, norbanakoak bere gorputza hautematea bermatu nahi da, norbanakoak bere gorputzaren gaineko kontzientzia hartzea (nola dagoen, nola dituen gorputz atal desberdinak, gorputzarekin egin ahal dituen mugimenduak, gorputzaren mugak...). Halaber, bere gorputzak espazioarekin duen harremana sentitzea bilatu nahi da, hots, inguruak norbanakoarengan duen eragina eta norbanakoak</p>		

inguruarengan duen eragina hautematea. Horretarako, tonuaren kontrola eta erlaxazioa konbinatuko dira. Halaber, haur bakoitzari giza irudiaren bi marrazki egitea eskatuko zaio.

Erlaxazioa:

Erlaxazioa hasi aurretik, bere giza irudiaren marrazki bat eskatuko zaio (egun berean edo aurreko egunen batean). Proposamenaren erlaxazio teknikaren garapena "Fitxa teknikoan" (Eranskina XVI) bilduta dago. Saioa talde handian edota talde txikiago batean egin daiteke; arreta mantentzen saiatzea eta bertako edukiak jasotzea eta barneratzea oso alderdi garrantzitsuak izanen dira. Horiek horrela eta ideia hori argi izanik, komenigarriena den taldekatzea osatuko da.

Saioa garatzeko kontuan hartu beharreko hainbat baldintza daude:

- Burutzeko espazioak lasaia eta isila izan behar du.
- Espazioan tenperaturak egokia izan behar du (ez beroa, ez eta hotza ere).
- Argi gutxirekin egingen da.
- Parte hartzaileek arropa eroso izan beharko dute.
- Musika klasikoa jartzeak giroan lagunduko du (gehien bat erlaxazioaren bigarren eta hirugarren fasean).
- Partaideen posturak eroso eta egokia izan behar du: saioa etzanda garatuko da eta tenperatura epela bermatzearren, oihal baten gainean etzatea lagungarria izan daiteke. Teknikan trebatuz gero, eserita egin daiteke.

- Tentsio eta erlaxazio dinamika aurretik landua izateak saioaren eraginkortasunean lagundu dezake. Izan ere, "tentsu jarri" eta "erlaxatu" aditzen esanahia ulertzea komenigarria izanen da.

Erlaxazioaren hasierako faseak, fitxa teknikoan zehaztuta dagoen bezala, bakarka eginen dira. Alta, hirugarren fasea lehendabizi bakarka eginen den arren, gero bikoteka eginen da. Bikoteka jarriarik, txandaka, material desberdinekin gorputzeko atal desberdinak igurtzi beharko dira.

Saioaren itxiera:

Saioa hasi aurretik marrazki bat eskatu den bezala, saioa garatu eta gero bere giza irudiaren beste marrazki bat eskatuko da; hau da, bigarren marrazkia gorputz-eskema, arnasketa kontzientea, tonua-erlaxazioa eta gorputzaren hautematea landu eta gero eskatuko da. Horrela, saioan egindako lanketa marrazkian islatzen den aztertu ahalko da.

2.4.10. Ebaluatzeko taulak

GORPUTZ-ESKEMA, ARNASKETA KONTZIENTEA, TONUA-ERLAXAZIOA, GORPUTZAREN HAUTEMATEA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Gorputz atal desberdinak identifikatzea, Jacobson-en arnasketa teknikaren bidez, gorputz eskemaren hautematea hobetzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A	Aipatutako gorputz atalak ukitzen ditu.				
	Masajea ematean aurretik landutako gorputz atalak igurtzen ditu.				
	Proposamena egin eta gero eskatutako marrazkian, aurretik gauzatzeko eskatutakoarekin konparatuta, gorputz atal gehiago marrazten ditu.				

GORPUTZ-ESKEMA, ARNASKETA KONTZIENTEA, TONUA-ERLAXAZIOA, GORPUTZAREN HAUTEMATEA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H:	Erlaxazio eta tentsio ariketak gauzatzea, Jacobson-en arnasketa teknikaren bidez, tonuaren kontrola hobetzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A	Atalak uzkuertzeko eskatzean uzkuertzen ditu.				
	Atalak erlaxatzeko eskatzean erlaxatzen ditu.				
H:	Arnasketa ariketak gauzatzea, Jacobson-en arnasketa teknikaren bidez, gorputza hautemateko.				
E.A	Arnasa sudurretik hartzen du.				
	Arnasa ahotik botatzen du.				
	Arnasketa progresiboki eta erritmo monotonoan hartzen du.				

2.4.11. Kontzientzia laterala, oreka eta koordinazioa lantzeko proposamena

KONTZIENTZIA LATERALA - OREKA - KOORDINAZIOA		
DSM-V (2013)	Garapenaren piramidea (Lázaro eta Berruezo, 2009).	Nafarroako Gobernuako Haur Hezkuntzako 2. zikloko curriculum (2007)
<ul style="list-style-type: none"> Hiper edo hipoerreaktibilitate sentsoziala edo inguruko alderdiekiko interes sentsozial ez-ohikoa. 	2. FASEA: sentorioria.	1. ARLOA: Nork bere burua ezagutzea eta autonomia pertsonala.
BALIABIDEAK:	Materialak: fitxa teknika (Eranskina XVII)	Pertsonalak: tutorearekin batera egoteko beste irakasle bat.
HELBURU DIDAKTIKOAK: <ul style="list-style-type: none"> - Postura desberdinak egitea, ipuin motorren bidez, oreka hobetzeko, kontzientzia laterala eta koordinazioa hobetzeko. - Nahi dituzten mugimenduak erabiltzea, bakoitzaren ekimenaren bidez, mugimendu adierazpenean aritzeko. 		
DESKRIBAPENA: <p>Sortutako ipuin motor bat egingen da, hau da, mugimendu bidezko ipuina. Irakurri bitartean hurrek bost mugimendu eta postura (Kojakovic, 2006) desberdin egin beharko dituzte. Bost postura eta mugimendu horietan profesionalak esku hartuko du, baina gero hurrek haien kabuz mugitzeko tarteak utziko dira. Horrela, hurrek dagoeneko egiten dituzten mugimenduetan trebatzeaz gain, gaitasun motorrean abilezia berriak jasotzeko aukera izanen dute.</p>		

Proposamenaren garapena "Fitxa teknikoan" (Eranskina XVII) dago. Komenigarria izanen da espazio zabal batean burutzea (dauden baliabideen arabera, proposamena espaziora egokitu daiteke), hau da, hurrek elkar oztopatu gabe mugitzeko aukera izatea. Proposamen egokia izan daiteke eskolako Gorputz Heziketa saioak egiten diren espazioa erabiltzea.

Halaber, arropa erosoak saioaren eraginkortasunean lagunduko du. Izan ere, gorputzak benetan ahalbidetzen dituen mugimenduak esperimentatzeko aukera gehiago egonen da.

Saioa talde handian edo txikian egin daiteke, beraz errealitatearen arabeko taldekatzea egin daiteke. Gainera, proposatutako mugimenduen artean bikotekako mugimenduak egonen dira, beraz taldekatzeak egiteko orduan azken alderdi hau ere kontuan hartu beharko da.

2.4.12 Ebaluatzeko taulak

KONTZIENTZIA LATERALA - OREKA - KOORDINAZIOA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Postura desberdinak egitea, ipuin motorraren bidez, oreka, kontzientzia lateral eta koordinazioa hobetzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A	Ipuin motorreko posturak nola egiten diren begiratzen ditu.				
	Ipuin motorreko posturak imitatzen ditu.				
H.	Nahi dituzten mugimenduak erabiltzea, bakoitzaren ekimenaren bidez, mugimendu adierazpenean aritzeko.				
E.A	Ipuineko posturak eta mugimenduak errepikatzen ditu.				
	Postura eta mugimendu berriak proposatzen ditu.				

2.4.13. Lengoaiaren trebeiak lantzeko proposamena

LENGOAIAREN TREBEZIAK		
DSM-V (2013)	Garapenaren piramidea (Lázaro eta Berruezo, 2009).	Nafarroako Gobernuko Haur Hezkuntzako 2. zikloko curriculum (2007)
<ul style="list-style-type: none"> Elkarreragin sozialean erabiltzen diren komunikazio ez berbaleko jokabideen gabeziak. Harreman interpertsonalak garatzeko, mantentzeko eta ulertzeko gabeziak. 	3. FASEA: pertzeptibo motorra.	3. ARLOA: Hizkuntzak: komunikazioa eta irudikapena.
BALIABIDEAK:	Materialak:	Pertsonalak: taldearekin geratzeko irakasle bat, tutorea talde txikiarekin ari den bitartean.
HELBURU DIDAKTIKOAK <ul style="list-style-type: none"> - Proposamenak egitea, askari berezian jan nahi dutena esanez, lengoaiaren trebezia hobetzeko. - Hasierako agurra, mezua edo amaierako agurra egitea, zuzendariarekin edota dendariarekin izandako elkarreraginaren bidez, komunikatzeko gaitasuna hobetzeko. - Komunikazio ez berbaleko adierazpenak erabiltzea, entseguetan eta zuzendariarekin edota dendariarekin izandako hartu emanean, gaitasun soziala hobetzeko. 		

DESKRIBAPENA: proposamen honetan egoera sozial bat bizitzean oinarritzen da. Gizarte batean bizi garenez gero, elkarreragin sozialak eta bizikidetzarako arau sozialak barneratu behar ditugu. Horregatik eta haurrak ere gizarteko agente sozialak direlako, proposamen honek txikitatik eskolatik egoera sozialean parte hartzeko aukera eskaintzean datza. Proposamenak haur orok elkarreragin sozialean dituen zailtasunak aintzat hartuko ditu eta ondorioz, egoera sozialaren parte hartzea haur bakoitzaren garapenari egokitua egonen da.

Edozein egoera sozial probokatu daiteke, baina kasu honetan, erostera joatea proposatuko da. Hamaiketako edota askari berezi bat eginen denaren aitzakiarekin, talde txikietan janaria erostea proposatuko da eta hizkuntzaren erabilera handiagoa egiteko, denda txiki batera joatea komenigarriagoa izanen da. Horiek horrela, joan aurretiko zereginak eta erosterakoan egin beharrekoa planifikatu beharko da.

Joan aurretiko eginbeharrei dagokienez, erosi nahi denaren zerrenda egin beharko da. Horretarako, asanblada batean haur bakoitzak jan nahiko lukeena proposatzeko aukera sortuko da eta haur guztien nahiak kontuan hartzen saiatuko da. Haurren idazketa gaitasunen arabera, haurrek zerrenda idatziko dute edo irakasleak haurren ideiak idatziko ditu (hori errealitate bakoitzaren arabera erabaki beharko da). Gero, talde txiki bakoitza zer erostera joanen den erabakiko da. Elkarreragin soziala haur guztientzat aberasgarria izanen den arren, alderdi hori lantzeko behar handiago duen haurra talde guztiekin joan daiteke. Errealitatearen arabera haur horren eginbeharrak zeintzuk izan daitezkeen erabakiko da, baina talde guztiekin esan beharrekoa errepikatzea proposatu daiteke.

Zerrenda idatzi eta gero, zuzendariari ateraldiaren berri emanen zaio. Horretarako, esan beharrekoa pentsatuko da: hasierako agurra, mezua eta amaierako agurra. Haurren gogo eta garapena kontuan hartuta, atal bakoitza nork esanen duen erabakiko da (esaterako, hizkuntza

gaitasun eta jariakortasun handia duen haur bat mezua esatera animatu daiteke eta aldiz, hainbesteko abileziarik ez duen beste haur bat hasierako agurra edo amaierako agurra esatera animatzen ahal da). Esanen dena pentsatu eta gero, haurrek segurtasuna senti dezaten, gelan entseguak edota simulazioak egin daitezke.

Ondoren, dendan esan beharrekoa pentsatuko da. Zuzendariaren antzeko dinamika jarraituko da, baina kasu honetan dendan esan beharrekoa zehaztuko da: hasierako agurra; janariaren zerrenda; amaierako agurra. Kasu honetan ere, haurren gogo eta garapena azterturik, atal bakoitza zein haurrek esanen duen erabakiko da. Esanen dena adostu denean, gelan entsegu edota simulazioak egin daitezke, haurrak prest, segurtasunez eta eroso sentitu daitezten.

Gelan egindako entseguak eta momentuan, bai zuzendariarengana joatean, bai eta dendara joatearen ere egoerak grabatu daitezke. Gero grabaketa horiek landu edo aztertu daitezke, haurrek haien burua egoera horietan ikusi dezaten eta egindakoa behatu, aztertu edota komentatu dadin.

2.4.14. Ebaluatzeko taulak

LENGOIAREN TREBEZIAK LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Proposamenak egitea, askari berezian jan nahi dutena esanez, lengoaiaren trebezia hobetzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A	Besteek egiten dituzten proposamenak entzuten ditu.				
	Zer jan nahi duen adierazten du.				
H.	Hasierako agurra, mezua edo amaierako agurra egitea, zuzendariarekin edota dendariarekin izandako elkarreraginaren bidez, komunikatzeko gaitasuna hobetzeko.				
E.A	Poliki mintzatzen da.				
	Tonu egokia erabiltzen du.				
	Esan beharrekoa ulertzen da.				

LENGOIAREN TREBEZIAK LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Komunikazio ez berbaleko adierazpenak erabiltzea, entseguetan eta zuzendariarekin edota dendariarekin izandako hartu emanean, gaitasun soziala hobetzeko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A.	Beste pertsona begietara begiratzen du elkarreragina egiten den bitartean.				
	Bestelako keinu sozialak (eskuak, irribarrea) erabiltzen ditu.				

2.4.15. Gorputz irudia lantzeko proposamena

GORPUTZ IRUDIA		
DSM-V (2013)	Garapenaren piramidea (Lázaro eta Berruezo, 2009)	Nafarroako Gobernuako Haur Hezkuntzako 2. zikloko curriculum (2007)
<ul style="list-style-type: none"> Elkarrekikotasun sozioemozionalaren gabeziak (aurpegiko adierazpenaren eta hitzezko komunikazioaren gabezia). 	3. FASEA: pertzeptibo motorra.	1. ARLOA: Nork bere burua ezagutzea eta autonomia pertsonala. 2. ARLOA: Ingurua ezagutzea.
BALIABIDEAK:	Materialak: aurpegi adierazpenen argazkiak (Eranskina XVIII); aurpegi adierazpen bakoitzerako piktograma bana (Eranskina XIX);	Pertsonalak: tutorearekin batera egoteko beste irakasle bat.
HELBURU DIDAKTIKOAK - Aurpegi adierazpenak identifikatzea, Mike Larremoren proiektuko argazkien bidez, lau emozio bereizteko. - Klaseko kideen aurpegi adierazpenak identifikatzea, haur bakoitzari egindako argazkiaren bidez, klaseko kideek duten adierazteko modua ezagutzen hasteko. - Aurpegi adierazpenak aldatzea, klaseko kideen argazkien bidez, lau emozio bereizteko.		
DESKRIBAPENA: Aurpegi adierazpenak lantzeko proposamena da. Mike Larremore argazkilariaren erretratoetatik abiatuz, aurpegi adierazpen desberdinak		

identifikatuko dira. Gero, haur bakoitzaren aurpegi adierazpenak jasoko dira eta adierazpen aldaketak egingen dira. Horretarako, beste haurren argazkiak edota aldizkarietako irudiak erabiliko dira. Aurpegi adierazpenak sentitzen diren emozioekin lotuko dira.

Proposamen honetarako lau aurpegi adierazpen jasoko dira: triste, harrituta, pozik, haserre. Mike Larremore-k eginiko Faceboard Project (Larremore, 2014) lanean oinarrituz, aurpegi adierazpen desberdinak aurkeztuko dira (Eranskina XVIII) eta beharrezkoa dela baloratzekotan, aurpegi adierazpen bakoitzeko piktograma bat erakutsi daiteke (Eranskina XIX). Argazki bakoitza zein aurpegi adierazpeni dagokion identifikatuko da eta honako esaldiak edo antzekoak esanen dira: "triste aurpegia du"; "harrituta edo sorpresa aurpegia du"; "poz aurpegia du"; "haserre aurpegia du". Proposamena 4 edo 5 hurreko taldetan egingen da.

Gero, argazkiak multzokatuko dira eta aurpegi adierazpen berdina duten argazkiak aztertuko dira. Arreta berezia jarriko zaie aurpegi ezaugarri batzuei: ahoaren, begien, kopetaren, bekainen posizioari (ezaugarri horiek borobildu daitezke, adierazpenak identifikatzeko zeri erreparatu behar zaion zehaztu dadin). Horrela, pertsona desberdinek adierazpen desberdina dutela aztertuko da, hau da, argazkiak eta adierazpenak haien artean desberdinak direla analizatuko da. Adierazpenen multzoak paretan edota pasabidean itsatsiko dira, adierazpen bakoitza identifikagarria izan dadin.

Ondoren, haur bakoitzari erretratu argazki bat aterako zaio (haur bakoitzak nahi duen aurpegia jarri dezake) eta inprimatu eta gero, aurpegi adierazpena identifikatuko da. Aurreko argazkiekin egin den bezala, aurpegi adierazpen berdina duten argazkiak multzokatu egingen dira. Kasu honetan ere adierazteko adierazpen desberdinak daudela aztertuko da.

Gero, bikoteka jarririk, bestearen aurpegi adierazpena aldatzeko ariketa egingen da. Horretarako, bakoitzak argazkian zein aurpegi adierazpen duen aipatu beharko du eta gero, bikotekidearen argazkia hartu eta beste haur baten argazkitik edota aldizkarietatik irudi desberdinak (ahoak, bekainak, begiak, masailak...) moztuz eta argazkian itsatsiz, aurpegi adierazpen desberdin bat lortu beharko da (Eranskina XX). Ondoren, lortutako aurpegi adierazpenak multzokatuko dira.

Haurren garapenaren arabera, profesionalak argazkietatik edota aldizkarietatik irudiak moztuta eskaini beharko ditu. Haurrek mozteko erraztasuna izatekotan, haiek mozteko baimenduko da.

2.4.16. Ebaluatzeko taulak

GORPUTZ IRUDIA LANTZEKO PROPOSAMENA		BERE KABUZ LORTU DU	LAGUNTZAREKIN LORTU DU	EZ DU LORTU	*OHARRAK* (BEHATU-JASOTZEKO ALDERDIAK)
H.	Aurpegi adierazpenak identifikatzea, Mike Larremoren proiektuko argazkien bidez, lau emozio bereizteko.				Parte hartu al du? Hitza edo keinua erabili du? Zein jarrera izan du? Gustatu al zaio? Zein aurpegi jarri du? Zein gorputz adierazpen izan du? Parte hartu dezan irakasleak esku hartu behar izan du? Hala izatekotan, nola?
E.A.	Aurpegi adierazpen bakoitza izendatzen du.				

	Aurpegi adierazpen bakoitzari buruz galdetzean erantzuna adierazten du.				
	Aurpegiko atal desberdinak (ahora, begiak, bekainak, kopeta) begiratzen ditu.				
H.	Klaseko kideen aurpegi adierazpenak identifikatzea, haur bakoitzari egindako argazkiaren bidez, klaseko kideek duten adierazteko modua ezagutzen hasteko.				
E.A	Klaseko kideek aipatutako aurpegi adierazpenaren izena errepikatzen du.				
	Klaseko kideek aipatutako aurpegi adierazpena zein den adierazten du.				
	Argazkiren bateko aurpegi adierazpenaren inguruan galdetzean zein den adierazten du.				
H.	Aurpegi adierazpenak aldatzea, klaseko kideen argazkien bidez, lau emozio bereizteko.				
E.A	Hautatutako argazkiari gutxienez atal berri bat jartzen dio.				
	Hasieran zein aurpegi adierazpen zuen adierazten du.				

	Aldaketa eta gero zein aurpegi adierazpen duen adierazten du.				
--	---	--	--	--	--

2.4.17. *Proposamena eta irakaslearen lana ebaluatzeko fitxa:*

<u>EBALUAZIO FITXA</u>	
EGUNA: _____	EGINDAKO PROPOSAMENA: _____
MANTENTZEKO ALDERDIAK:	KENTZEKO ALDERDIAK:
Proposamenean....	Proposamenean....
Nire lanean....	Nire lanean....
ALDATZEKO/MOLDATZEKO ALDERDIAK:	HOBETZEKO ALDERDIAK:
Proposamenean....	Proposamenean....
Nire lanean....	Nire lanean....

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

En este apartado me gustaría recoger las conclusiones que he ido obteniendo durante y una vez acabado el trabajo. Son conclusiones sobre la educación y varios aspectos del tema que he desarrollado.

Para comenzar, considero que hay que alcanzar una respuesta educativa por y para todo el alumnado. Por ello, he diseñado siete propuestas inclusivas para el segundo ciclo de Educación Infantil. Éstas están dirigidas a un alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA) y un alumnado que no tiene este tipo de características.

Es necesario un cambio de mirada para entender que "los seres humanos y los cerebros humanos existen a lo largo de espectros continuos de competencia (...) en el que el comportamiento normal no es más que una parada en el camino" (Armstrong, 2012:24). Ese punto de vista está en relación con la *neurodiversidad* que presenta, entre otros autores, Thomas Armstrong (2012). Este concepto induce a admitir que no existe un cerebro estándar y apela a valorar por igual las carencias y capacidades de las personas. El mismo autor, hace referencia a las personas con TEA desde esta perspectiva de la *neurodiversidad*. Así, defiende "rechazar el pensamiento basado en la enfermedad" (Armstrong, 2012: 10) y propone una "visión más positiva de quiénes son y quiénes pueden llegar a ser" (Armstrong, 2012: 10). Menciona las dificultades de las personas con TEA para mantener relaciones sociales, pero a su vez comenta las ventajas que puede tener el ver las partes en lugar del todo, como por ejemplo en la astronomía, biología o geología.

Partiendo de esa ventaja de las personas con TEA, en el minimalismo, corriente artística que he presentado para trabajar el sistema visual, las partes constituyen un todo. Así, por ejemplo, el artista minimalista Carl Andre (2002), construyó una gran espiral compuesta por 90 prismas cuadrangulares de madera. Mediante la propuesta de mi trabajo, los niños y las niñas tendrían que identificar las formas geométricas existentes de una fotografía y el alumnado con TEA partiría de la habilidad para ver esas partes.

La *neurodiversidad* lleva a aceptar que cada alumno/a tiene su propio desarrollo en base a sus características y realidades. De esta manera, el diseño de las propuestas educativas deben ser adecuadas y aptas para todos los desarrollos del alumnado. Además, así se acepta

la idea de que las personas son diversas y diferentes. En la escuela es habitual hacer agrupamientos por edades y cursos y así se considera que los niños y las niñas de misma edad deben tener un desarrollo igual o parecido. Sin embargo, la realidad demuestra que la diversidad está presente en las aulas de Educación Infantil, al igual que lo está en la sociedad.

Como he mencionado, mi trabajo está centrado en el segundo ciclo de Educación Infantil y está basado, entre otros aspectos, en la pirámide del desarrollo infantil de Lázaro y Berruezo (2009). En esta pirámide se dividen tres diferentes fases desde que se nace hasta los 6 años de edad: la primera abarca el desarrollo del primer año de vida; el segundo hace referencia al desarrollo de 1 a 3 años y el tercero pertenece a la edad de 3 a 6 años.

Teniendo en cuenta los aspectos que se integran en cada fase, he diseñado diferentes propuestas para trabajar con niños/as del segundo ciclo de Educación Infantil. De esta manera, he partido del desarrollo sin tener en cuenta la edad del alumnado. Así, por ejemplo, si el alumno o la alumna necesita trabajar el sistema auditivo (perteneciente a la primera fase del desarrollo), es posible trabajarlo en el primer, segundo y/o tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. El o la profesional debe conocer las necesidades de su alumnado y trabajar aquellos aspectos que se vean oportunos, independientemente de la edad o el curso. De esta forma, se admite, acepta y valora la diversidad del aula.

En mi opinión y partiendo de la definición de escuela inclusiva, hay que entender la diversidad como un marco de identidad (Valcarce, 2011). Ser diverso es parte de la condición humana, ya que se nace siendo diferente y teniendo propias características y cualidades. Es importante trabajar la diversidad en las escuelas desde un punto de vista inclusivo, creando una actitud positiva hacia las diferencias.

Para ello, en mis propuestas he creado espacios y momentos para visibilizar que todos los/as niños y niñas son diferentes, pero que, en ocasiones, se comparten gustos, aficiones o actitudes con otros/as niños/as: a la hora de trabajar el tacto y el olfato, en cada rincón el alumnado tiene que responder a dos preguntas (¿Te gusta? o ¿No te gusta? y ¿Qué es?) y para eso tiene que colocar su fotografía en la respuesta que considere adecuada. De esta forma, los/as niños/as verán que comparten algunas respuestas con alguno de sus

compañeros/as y otras con otros niños y otras niñas. Así se remarca la idea de que todas las personas son diferentes, pero que las diferencias no son negativas y que además, en ocasiones, serán similitudes con otras personas.

Esos espacios para identificar diferencias y semejanzas, son claros momentos para compartir. Creando una concepción positiva hacia la diversidad, la acción de compartir se percibirá como una oportunidad y una suerte para enriquecerse y ayudarse entre personas. Asimismo, los/as niños/as entenderán que todas las personas tienen algo que dar y recibir, es decir, que tienen el derecho de participar. Mediante el cuento para trabajar el sistema vestibular, se crean grupos de tres niños y niñas. En el cuento aparece una protagonista y un niño o una niña debe coger ese rol, mientras que el resto del grupo se encargará de ayudar en los movimientos. Los/as niños y niñas cambiarán de roles y de esta manera, todo el alumnado ayudará y será ayudado.

Por lo tanto, considero que es fundamental provocar espacios para la participación de todos/as los niños y las niñas. Es interesante la participación a nivel de aula y escuela, pero también se debe interactuar en la sociedad. Partiendo de la idea de que las personas están influidas por la sociedad e influyen en la misma, los alumnos y las alumnas son sujetos sociales. Por ello, se deben hacer propuestas para interactuar en espacios fuera de la escuela. Además, puede ser muy enriquecedor trabajar básicas reglas sociales mediante situaciones de la vida cotidiana, como por ejemplo hacer la compra. Es necesario intentar interiorizar simples actitudes que ayudarán a la apropiada convivencia: saludar al entrar a un sitio, pedir las cosas "por favor", mirar a la persona mientras hablamos con ella, dar las gracias, despedirse...

Aparte de eso, si se tienen en cuenta todos los desarrollos del alumnado, las propuestas tienen que permitir diferentes grados de participación. De esta forma, por ejemplo, un niño o una niña que parta de menor habilidad del lenguaje tendrá que poder aportar al grupo desde sus capacidades. Por el contrario, otro/a niño/a que tenga mayor aptitud comunicativa, deberá poder participar en base a ese desarrollo. En la propuesta que presento para trabajar la destreza del lenguaje, la interacción social que se provoca permite mensajes cortos y claros (el saludo o la despedida), pero a su vez da lugar a una intervención comunicativa mayor (por ejemplo, la explicación de la salida al o la director/a).

Una de las maneras para hacer que surjan espacios de participación es trabajar en grupos. Vivir y/o crear interacciones con otras personas da la oportunidad de que cada niño/a, desde sus posibilidades, haga aportaciones a otros/as niños y niñas y al entorno. Continuando en esta línea, considero que es muy importante trabajar el sentimiento de grupo. Para ello, entre mis propuestas, a la hora de hacer instrumentos musicales o ir a comprar la comida, cada niño/a tiene una tarea y realizarlas todas será fundamental para poder crear el instrumento musical o poder comprar toda la comida. De esta forma, cada alumno/a aportará lo que pueda y esa aportación será necesaria para conseguir el objetivo común. Además, cabe la posibilidad de que los/as niños y niñas se ayuden entre ellos/as y de esta manera se cree una dinámica de cooperación basada en la empatía.

En mi opinión, en la escuela es necesario trabajar la empatía. Ésta "se inicia cuando reconocemos en nosotros las emociones de los demás y cómo nos sentiríamos en sus mismas circunstancias" (Robinson, 2015: 191) y es fundamental que la escuela de oportunidades para ello. En la propuesta para trabajar la expresión corporal, mediante fotografías, se buscaría que cada niño/a identificase en otra persona la emoción o sentimiento que intenta expresar. Para ello, se hace hincapié en analizar diferentes rasgos de la cara (la posición de las cejas, la boca, los ojos y/o el entrecejo), es decir, se intentaría que cada niño/a observase a la otra persona. Asimismo, a la hora de sacar fotografías a la propia expresión de los/as niños y niñas del aula se trabajarían las diferentes expresiones faciales. De esta manera, en futuras situaciones sería más fácil entender la actitud y la emoción que intenta expresar cada niño/a, ayudando a la socialización y convivencia del aula.

Sin embargo, considero que es muy importante que los alumnos y las alumnas puedan autoconocerse. Para poder identificar las expresiones y emociones de otras personas, es necesario que cada persona también sepa qué está sintiendo, como se llama esa emoción y como actúa al sentirla. Es innegable que el autoconocimiento es un proceso complejo y que requiere de mucha implicación. Por ello, es fundamental que se ayude desde el nacimiento a los/as niños y niñas en alcanzar esa inteligencia emocional.

Mediante técnicas y dinámicas de relajación, se brinda la ocasión para crear un espacio dónde el niño o la niña puede intentar identificar como se siente. Asimismo, es un ejercicio para observarse y analizarse y se trabajan estrategias que en un futuro pueden ayudar a gestionar conflictos o situaciones. Con mi propuesta para trabajar este aspecto, además, los/as niños y niñas tienen que hacer un dibujo sobre su cuerpo humano o imagen corporal antes y después de la dinámica. Mediante esta representación es posible observar el efecto que está provocando en cada niño o niña. A su vez, puede ser muy interesante que las técnicas de relajación, acompañadas del dibujo, se convirtiesen en una rutina del aula. Con el *feedback* del dibujo de los niños y las niñas, se podría hacer una evaluación progresiva del ejercicio, valorando las debilidades y los puntos fuertes de la misma, y del desarrollo y/o avance del alumnado.

Estas técnicas de relajación, pueden convertirse en mecanismos individuales de auto control o gestión y cada niño/a puede utilizarlas a su manera en el momento que valore oportuno. No obstante, considero que el aprendizaje o dominio de éstas puede ser un objetivo de todo el segundo ciclo de Educación Infantil y próximos ciclos.

Además, las propuestas deben ir acompañadas de una rutina en el aula para trabajar la inteligencia emocional de una manera más amplia. En mi opinión, se debe crear una tendencia para la expresión, valoración y gestión de las emociones. Para ello, hay que crear un ambiente basado en la confianza y la comunicación para que los/as niños/as puedan expresar y contar como se sienten: puede crearse una asamblea después de la hora del recreo, por ejemplo, para que los/as niños y niñas y el profesor o la profesora puedan compartir vivencias; y también será fundamental trabajar las emociones en momentos de conflicto mediante preguntas como "¿Cómo te sientes?", "¿Que tal estás?" o similares.

Considero que el ejemplo del o la profesional es primordial para el aprendizaje del alumnado. Basándome en mi corta y breve experiencia en el aula, en Educación Infantil el o la educador/a es un/a gran referente. En general, el alumnado observa su manera de ser y actuar e incluso llega a reproducir algunas frases o conductas del profesor o la profesora. Esa realidad es muy significativa y requiere de mucha responsabilidad, ya que ese ejemplo influye mucho en los/as niños y niñas.

Por ello, en mi opinión, es importante reflexionar sobre el modelo educativo que se quiere y se proyecta. Se deben tener en cuenta los valores y las actitudes que se quieren impulsar en el aula y hay que considerar las conductas y propuestas que se llevarán a cabo para ello. Asimismo, será importante que el/la profesional haga una evaluación continua sobre el propio trabajo, para identificar puntos débiles y fuertes y de esta manera mejorar. Esa autoreflexión es parte de la profesionalidad de cada uno/a.

En mi trabajo he intentado cuidar mucho los pequeños detalles y he intentado tener en cuenta muchos aspectos. Para ello ha sido necesario meditar sobre el modelo educativo que quería fomentar y valorar si esa propuesta podía ser real o utópica. Después de esa autoreflexión, teniendo en cuenta las características de un/a niño/a con TEA, he intentado crear unas propuestas educativas inclusivas para aplicar en un aula.

De esta manera, mi trabajo tiene tres puntos de partida: las necesidades específicas que tiene una persona con TEA, las diferentes fases del desarrollo infantil y el *currículum* del segundo ciclo de Educación Infantil.

Estos tres referentes engloban tres realidades: el niño/a con TEA, el alumnado en general y el marco legal del segundo ciclo de Educación Infantil. Así, en cada propuesta se trabaja una necesidad específica de un/a niño o niña con TEA y una fase del desarrollo infantil y se tiene en cuenta un área del *currículum*. De esta manera, es posible hacer propuestas coordinando los contenidos que se vean oportunos trabajar y los diferentes desarrollos y características del alumnado.

El aula condicionará cada práctica educativa y por ello las propuestas de mi trabajo son orientativas, partiendo únicamente de que el tema desarrollado implica tener que responder a las necesidades de un/a niño o niña con TEA. Además, he querido tener en cuenta al resto del alumnado basándome en una teoría del desarrollo infantil, pero es evidente que desconozco las posibles particularidades que ese alumnado pueda tener, ya que no he llevado a la práctica mis propuestas.

No obstante, se deben tener en cuenta dos aspectos: las proposiciones educativas deben ser amplias y flexibles. De esta forma las propuestas deberán ser diseñadas dependiendo de la realidad del alumnado y teniendo en cuenta los contextos escolares y sociales del aula.

La flexibilidad de una propuesta hace referencia a la oportunidad de ser adaptada dependiendo de la realidad educativa. Haciendo hincapié en una línea educativa inclusiva, el entorno se deberá adaptar a las características del alumnado, intentando crear oportunidades aptas para todos los desarrollos. Para ello, se pueden prever la necesidad de diferentes recursos. Por ejemplo, para trabajar el sistema visual, se utilizarían obras de diferentes artistas. Algunas de ellas están formadas por bastantes formas geométricas y cabe la posibilidad de que creen más dificultades, según el desarrollo de cada alumno/a. Sin embargo, otras obras tienen más simplicidad y están compuestas por figuras geométricas más simples y menos abundantes. El o la profesional debería predecir la necesidad de diferentes recursos y partiendo del desarrollo del alumnado, valorar que obras presentar a cada grupo.

La amplitud permitirá que cada alumno/a pueda trabajar y desarrollar sus aptitudes, es decir, abarcará los diferentes desarrollos de los/as niños y niñas. Para que una propuesta sea amplia, deberá garantizar la igualdad de oportunidades y deberá permitir que cada alumno/a, independientemente de su desarrollo, pueda avanzar partiendo de sus capacidades. Continuando con la propuesta basada en el minimalismo, el alumnado podrá hacer composiciones en relación a sus aptitudes y de esta manera algún/a alumno o alumna puede utilizar cuatro piezas de la misma forma geométrica, mientras que otro/a niño o niña puede usar dos formas geométricas a la vez. El o la profesional, conociendo a cada alumno/a, deberá poner en marcha las estrategias apropiadas para garantizar el que desarrolle y avance en sus capacidades.

A parte de esas dos características, mis propuestas no siguen una secuencia ordenada, aunque están relacionadas porque tienen los mismos puntos de partida que he mencionado anteriormente. Por ello, dan la opción de trabajar cualquiera de ellas en el momento que el o la profesional considere oportuno.

La inclusión educativa y social no es una realidad y pensar en ella puede ser un reto. Por ello, requiere de mucha implicación, disposición y ganas por parte de la escuela y sus profesionales para tener en cuenta los diferentes aspectos que he ido mencionando en este apartado.

Además, en mi opinión, se necesita formación para poder reflexionar sobre un modelo educativo inclusivo. En el caso de mi trabajo, ha sido necesario profundizar alrededor de tres temas: el TEA, la inclusión y la teoría de Lázaro y Berruezo (2009) sobre el desarrollo humano (basada en la propuesta por Williams y Shellenberger (1994)).

Ese conocimiento lleva a meditar sobre ideas como educación inclusiva, escuela inclusiva, *neurodiversidad*, diversidad e integración sensorial y esas reflexiones han constituido las bases de mi trabajo.

En el caso de los/as profesionales, el conocimiento adquirido y los pensamientos construidos formarán el estilo educativo que se quiera utilizar en el aula y la escuela. En base a ese estilo se adoptará una concepción hacia el niño o la niña, la escuela, la educación y los profesionales.

Sin embargo, una vez más, será primordial adaptarse a la realidad educativa. Por ello, en el caso del TEA, por ejemplo, hay mucho conocimiento acerca del tema, pero esas bases se deben utilizar como estrategia para conocer un poco más a un niño o una niña con TEA.

Es fundamental conocer y analizar la manera más apropiada para responder las necesidades. Para ello, considero que hay que tener conocimiento de los gustos, formas de ser y actuar, costumbres, maneras de funcionar, formas de relacionarse con el entorno y estilos de aprendizaje de cada alumno/a. Esos aspectos deberán condicionar las medidas y respuestas educativas. Es muy importante entender que un niño o una niña con TEA no solo puede tener las características generales de este tipo de trastornos, si no que tendrá sus propias cualidades. Por lo tanto, cabe la opción de que una misma estrategia no sirva para responder las necesidades de dos personas con TEA o que incluso no tengan las mismas necesidades. Conocer, valorar y tener en consideración estos aspectos deberá ser parte de la profesionalidad del profesor o de la profesora.

Además, considero que es muy importante la coordinación entre profesionales, ya que la tutora o el tutor del aula no será el único o la única que intervenga en la respuesta educativa del alumnado.

Las propuestas presentadas en mi trabajo requieren de esa comunicación, porque las dos estrategias para poder aplicarlas son el agrupamiento del alumnado y el trabajo en equipo

de dos profesionales. Propongo la coordinación con la profesional o el profesional de Pedagogía Terapéutica o con los apoyos de otros/as profesores/as.

En relación a la primera estrategia, en todas las propuestas es conveniente que el profesor o la profesora pueda dar una atención más personalizada y para ello, se propone que trabaje con la mitad del grupo del aula o con grupos pequeños. Por ejemplo en la propuesta para trabajar el equilibrio, la coordinación y la conciencia lateral el desarrollo de las posturas y el cuento motor será más efectivo si el grupo es reducido. De esta manera, puede ser más fácil atraer al alumnado y conseguir alcanzar los objetivos de la dinámica.

La segunda hace referencia a la presencia de dos profesores/as en el aula al mismo tiempo. El apoyo y trabajo de otro/a profesional ayudaría en esa respuesta individualizada y personal. De esta forma, a la hora de identificar las emociones en las fotografías, por ejemplo, será más factible dar la ayuda que el grupo pueda necesitar, mientras que el otro o la otra profesional atiende las necesidades del resto de los niños y las niñas.

Además, el agrupamiento del alumnado garantizará una evaluación más detallada. El profesor o la profesora tendrá más oportunidades de observar a cada alumno y así podrá hacer un seguimiento más profundo del desarrollo de cada uno/a. A su vez, el o la profesional tendrá la opción de conocer mejor a cada niño o niña y eso puede conllevar a construir una relación más enriquecedora entre el alumno o la alumna y el profesor o la profesora.

Continuando con la evaluación, considero que es fundamental la autovaloración por parte del profesional o la profesional. Tener la oportunidad de seguir de cerca el desarrollo o progreso de cada niño o niña, dará la posibilidad de reflexionar acerca del papel del profesor o la profesora. Las evaluaciones deben servir para conocer las debilidades y fortalezas del trabajo realizado. No obstante, en mi opinión, deben ser contextualizadas y de esta manera se debe identificar las causas de posibles retrocesos, bloqueos o avances en el desarrollo del alumno o de la alumna. Para ello, a parte de las tablas de evaluación de cada niño o niña, he diseñado una ficha para esa identificación de debilidades, fortalezas, puntos a mejorar y puntos a mantener por parte del o la profesional. Esa ficha será conveniente rellenar después de cada propuesta, ya que la evaluación del alumnado y del profesorado serán las claves para la mejora.

Aunque, como he mencionado anteriormente, los agrupamientos de los niños y las niñas son la manera de trabajar mis propuestas, considero que será necesaria la respuesta educativa individual, fuera del aula y por parte de un o una especialista para ese/a alumno o alumna con TEA. No obstante, se deberá valorar que esa atención es favorable para el niño o la niña.

Además, esta respuesta mencionada, puede servir como refuerzo para próximos aprendizajes. Por ejemplo, entre las propuestas diseñadas, se trabajan las expresiones faciales. Es posible que previamente se trabajen nociones básicas sobre el tema y así el niño o la niña se sentirá más seguro y conocedor/a del contenido. A su vez, podría ser conveniente trabajar previamente los diferentes cuentos que se han creado en este trabajo.

Como la inclusión todavía no es una realidad, es difícil conseguir una respuesta educativa totalmente inclusiva. Para ello varios aspectos deberían ser adaptados, cambiados y/o mejorados: la infraestructura de las escuelas, la organización escolar (ratios, agrupamientos del alumnado, ayudas y coordinación entre profesionales etc.), el conocimiento y la formación de los/as profesionales, los recursos materiales y personales... Sin embargo, no es así y por ello definiendo aportaciones como las de mi trabajo por y para todo el alumnado, acompañadas por otras medidas que ayuden al desarrollo del niño o la niña y sean acordes con la realidad escolar y social.

Para concluir, considero que el camino de la educación debe construirse hacia un futuro en el que todas las personas estén valoradas, respetadas y aceptadas y hacia una escuela que abogue por la participación de todas ellas. Para ello es necesaria la voluntad, iniciativa y el trabajo de los profesionales y las escuelas. De esta manera puede producirse un cambio social hacia una educación inclusiva. Sin embargo, en mi opinión, es una tarea pendiente, entre otras, perder el miedo a arriesgar y apostar por creer que conseguir una escuela inclusiva para todos y todas es posible.

ERREFERENTZIAK

- American Psychiatric Association. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5. edizioa). Editorial Medica panamericana: Espainia.
- Aranda, R. E., Desarrollo de capacidades en los niños de 0 a 6 años. In Aranda, R. (coord.) *Atención temprana en Educación Infantil* (72-104). Madrid: Wolters Kluwer.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Barcelona: Espasa libros.
- Arnáiz, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. In Jiménez, P. *Los desafíos de la educación especial en el umbral del XII*. (61-90 orr.). Universidad de Almería. Almería. In Fernández, JM^a (coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Asperger, H. (1944/1991). Autistic psychopathy in childhood. Frith U. (Ed.). *Autism and Asperger syndrome* (37–92 orr.). New York: Cambridge University Press. (Argitalpen originala 1944). In Fernández, J.M. (2015). La diversidad derivada del espectro autista. *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (267-283 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Ayres, A.J. (1972). *Sensory integration and learning disabilities*. Los Ángeles: WPS.
- Ayres, A.J. (1983). *Sensory integration and the child*. Los Ángeles: WPS (6. edizioa).
- Aylward, E. H., Minshew, N. J., Field, K., Sparks, B. F., & Singh, N. (2002). Effects of age on brain volume and head circumference in autism. *Neurology*, 59(2), 175-183.
- Balmaña, N. eta Calvo, R. (2016). Trastornos del espectro autista. In. Ezpeleta, L. (coord.). *Psicopatología del desarrollo*. (191-209). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ban-Mikkelsen, N.E. (1969). A Metropolitan area in Denmark, Copenhagen. In Wolfensberger, W. (ed.). *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*, Presidents Committee on Mental Retardation, Washington. In Fernández,

- JM^a (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Bank-Mikkelsen, N.E. (1973). The principle of Normalization, Danish National Board of Social Welfare, Copenhagen. In Fernández, JM^a (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Bank-Mikkelsen, N-E (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, (37), 16-21 orr.
- Baron-Cohen, S., & Cross, P. (1992b). Reading the eyes: Evidence for the role of perception in the development of a theory of mind. *Mind and Language*, 6, 173-186. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Baron-Cohen, S. Leslie, A. M. eta Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Baron-Cohen, S. Leslie, A. M. eta Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and Intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Baron-Cohen, S. (1989). Are autistic children behaviourists? An examination of their mental-physical and appearance-reality distinctions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 579-600. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Baron-Cohen, S., Ring, H., Moriarty, J., Shmitz, P., Costa, D., eta Ell, P. (1994). Recognition of mental state terms: A clinical study of autism, and a functional neuroimaging study of normal adults. *British Journal of Psychiatry*, 165, 640-649. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.

- Baron-Cohen, S., Campbell, R., Karmiloff-Smith, A., Grant, J., eta Walker, J. (1995). Are children with autism blind to the mentalistic significance of the eyes? *British Journal of Developmental Psychology*, 13(4), 379-398. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Bassedas, E., Huguet, T. eta Solé, I. (2010). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó. In Fernández, JM^a (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (56-81 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Bauman, M. L., & Kemper, T. L. (2005). Neuroanatomic observations of the brain in autism: A review and future directions. *International Journal of Development Neuroscience*, 23(2-3), 183-187. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Benito, Y. (2009). *Superdotación y asperger*. Madrir: EOS. In Fernández, JM^a (coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (56-81 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Berruezo, P.P (1994). *Temas de psicomotricidad*. Cartagena: Centro de Profesores.
- Berruezo, P.P (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 49, 15-26.
- Blakemore, S. J. eta Firth, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bodgan, R. eta Kungelmass, J. (1984). Case studies of mainstreaming: A simbolic interacionist approach to special schooling. In Barton, L. eta Tomlinson, S. (eds.). *Special Education and Social Interest*. (173-191 orr.) Nueva York: Nichols. In Fernández, JM^a (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Brocklehurst, J. (1990). The use of tactile and vestibular stimulation to reduce stereotypic behaviors in two adults with mental retardation. *American Journal of Occupational Theraphy*. 44: 536-541. In Lázaro, A. eta Berruezo, PP. (2009ko maiatza). La pirámide

- del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 9 (34), 15-42.
- Buj, M^aJ. (2010). *La práctica educativa en la primera infancia 3-6 años*. Barcelona: Horsori. In Fernández, JM^a (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (56-81 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Camerarius, PH. (1602). *Operae novarum subsisvarum sive meditationis historiae auctiares*. Franconfurtí. In Fernández, J.M. (2015). La diversidad derivada del espectro autista. *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (267-283 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Carper, R. A., Moses, P., Tigue, Z. D., & Courchesne, E. (2002). Cerebral lobes in autism: Early hyperplasia and abnormal age effects. *NeuroImage*, 16,1038-1051.
- Cautela, J.R eta Groden J. (1985). *Técnicas de relajación. Manual práctico para adultos, niños y educación especial*. Barcelona: Martínez Roca.
- Corbett, J. (1999). Inclusion and Exclusion: Issues for Debate. In Barton, L. eta Armstrong, F. (eds). *Difference and Dissiculty: Insights, Issues and Dilemmas*. (96-127 orr.). University of Sheffield. Department of Educational Studies. Sheffield. In Fernández, JM^a (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Doménech-LLaberia, E. (1990). El desenvolupament de la psiquiatria del segle XIX, publikatu gabea. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. In Fernández, J.M. (2015). La diversidad derivada del espectro autista. *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (267-283 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Estatuaren buruzagitza. (2006ko maiatzaren 4a). Ley Orgánica de Educación. [2/2006].
- Estatuaren buruzagitza. (1990eko urriaren 3a). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. [1/1990].
- Fernández, J.M. (2015). La diversidad derivada del espectro autista. *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (267-283 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.

- Frith, U., (1989). *Autismo: Explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell. In Fernández, J.M. (2015). La diversidad derivada del espectro autista. *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (267-283 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Folstein, S., eta Rutter, M. (1977). Infantile autism: a genetic study of 21 twin pairs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 297-321. In Fernández, J.M. (2015). La diversidad derivada del espectro autista. *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (267-283 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Frölich, A. (1998). Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben. In Làzaro, A. (2002). *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira editores.
- Frölich, A. (1993). *La stimulation basale*. Lucerna: Edition SZH/SPC. In Làzaro, A. (2002). *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira editores.
- Gallego, C. (2015). Conceptualización y evolución de la atención a la diversidad. In Fernández, JM^a (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Gallego, C. (2007). El uso y abuso del concepto de necesidades educativas especiales. *Revista Galega de Educación*, (43), 14-17 orr.
- García, A., (2008). *Espectro autista: definición, evaluación e intervención educativa*. Junta de extremadura. Mérida. In Fernández, J.M. (2015). La diversidad derivada del espectro autista. *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (267-283 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Guirao, M. (1980). *Los sentidos, bases de la percepción*. Madrid: Alhambra.
- Griffith, E. M., Pennington, B. F., Wehner, E. A., & Rogers, S. J. (1999). *Executive functions in young children with autism*. *Child Development*, 70, 817-832.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story character's thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Development Disorders*, 24, 129-154.

- Hegarty, S. (1990). El Desarrollo de la Integración: Una Perspectiva Europea. In López, M. eta Guerrero, J. *Caminando hacia el siglo XXI: La Integración Escolar*. (13-16. Departamento de Didáctica y O. Escolar, Málaga. In Fernández, JM^a (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Heshsius, L. (1986). At the heart of the advocacy, dilemma: A mechanistic worl view. *Exceptional Children*. 5 (52). 461-465 orr. In Fernández, JM^a (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Hobson, R. P. (1984). Early chilhood autism and the question of egocentrism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14, 85-104. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Hobson, R. P., Lee, A., eta Hobson, J. A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 12-22.
- Iano, R.P. (1986). The study and development of teaching with implications for the advancement of special education. *Remedial and Special Education*. 5 (7). 50-61 orr. In Fernández, JM^a (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Illán, N. (2002ko maiatza). La atención a la diversidad: el estado de la cuestión. *Educación en el 2000*, (5), 26-33 orr.
- Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Know, S. eta Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Development Disorder*, 40. In Balmaña, N. eta Calvo, R. (2016). Trastornos del espectro autista. In. Ezpeleta, L. (coord.). *Psicopatología del desarrollo*. (191-209). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Kauffman, M.J., Gottlieb, J., Agard, J.A. eta Kukic, M. (1975). Mainstreaming Toward an explication of the construct. In Meyen, E.L., Vergason, G.A. eta Whelan, R. (eds.). *Alternatives for Teaching exceptional children*. (35-54). Love, Denver. In Fernández, JM^a (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Kelly, G. (1989). Vestibular Stimulations as a Form of Therapy. *Physiotherapy*, 75 (3), 136-140. In Lázar, A. eta Berruezo, PP. (2009ko maiatza). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 9 (34), 15-42.
- Kojakovic, M. (2006). *Yoga para niños*. Hemendik errekuaratuta: http://ceipvegarredonda.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/yoga_para_ni_os.pdf
- Larremore, M. (2014). *Faceboards* project. Hemendik hartuta: <http://mikelarremore.com/faceboards>
- Lázar, A. (2000). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Zaragoza: Mira editores.
- Lázar, A. (2002). *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira editores.
- Lázar, A. (2009). Programa psicomotor general para alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. (120-123). Zaragoza: Mira editores.
- Lázar, A. eta Berruezo, PP. (2009ko maiatza). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 9 (34), 15-42.
- Leekam, S., & Perner, J. (1991). Does the autistic child have a metarepresentational deficit? *Cognition*, 40, 203-218.
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: The origins of "theory of mind". *Psychology Review*, 94, 412-426. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Lewis, V., & Boucher, J. (1988). Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 325-339. In Jodra,

- M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Lezak, M. D. (1987). Relationship between personality disorders, social disturbances and physical disability following traumatic brain injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 2, 57-69.
- Lillo, J. (1992). Tacto inteligente: El papel de las estrategias de exploración manual en el reconocimiento de objetos reales. *Anales de psicología*. 8 (1-2). 91-102. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Luria, A.R. (1984). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca. 3ª edición.
- Marchesi, A., eta Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial. In Fernández, JMª (2015). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Marchesi, A. (2009). Los alumnos con escasa motivación para aprender. In Marchesi, A., Coll, C. eta Palacios, J. *Desarrollo psicológico y educación*. 3. Madrid: Alianza Editorial.
- Maudsley, H. (1867). Insanity of early life. In Maudsley (ed.). *The Psychology and Pathology of the Mind* (259-293 orr.). Nueva York: Appleton. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Melero, M. (1999). Ideología, diversidad y cultura: Del homo sapiens al homo amantis (un compromiso con acción. In P. Jiménez. *Los desafíos de la educación especial en el umbral del XII*. (31-60 orr.). Universidad de Almería. Almería. In Fernández, JMª (coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Mizuno, A. (2006). Partially enhances thalamocortical functional connectivity in autism. *Brain Research*, 1104, 160-174. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas*

- adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Molina, S. (1987). *La integración en el aula: programas de desarrollo individual*. Barcelona: Graó.
- Mucchielli, R. (1983). *La personalidad del niño*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Mulder, E.J. (2004). Platelet serotonin levels in pervasive developmental disorders and mental retardation: Diagnostic group differences, within group distribution, and behavioral correlates. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 491-499. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Mundi, P., Sullivan, L. eta Mastergeorge, A. (2009). A paraller and distributed processing model of joint attention, social-cognition and autism. *Autism Research*, 2, 2-21. In Balmaña, N. eta Calvo, R. (2016). Trastornos del espectro autista. In. Ezpeleta, L. (coord.). *Psicopatología del desarrollo*. (191-209). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Nafarroako Gobernua. (2007ko martxoaren 19a). Curriculum. Haur Hezkuntza 2. zikloa. Honek zehazten du: [23/2007 Foru Dekretua].
- Paniagua, G. eta Palacios, J. (2011). Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad. Madrir: Alianza Editorial. In Fernández, JM^a (coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (56-81 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Parrilla, A. (2000ko urria). Proyecto docente e investigador I, Cátedra de Universidad. Universidad de Sevilla (dokumentu publikatu gabea). Sevilla. In Fernández, JM^a (2015). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Pennington, B. F., eta Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 51–87. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.

- Pratt, C., & Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, 61, 973- 983.
- Quirós, J.B. eta Schrager, O.L. (1979). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Buenos Aires: Médica-Panamericana.
- RAE. (2015). Diccionario de la Lengua Española (23ª edición). Berreskuratua hemen: <http://www.rae.es/>
- Rutter , M. eta Schopler, E. (1978). *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum. In Fernández, J.M. (2015). La diversidad derivada del espectro autista. *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (267-283 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Robinson, K. (2015). ¿Qué merece la pena saber? *Escuelas creativas* (187-193 orr.). Barcelona: Grijalbo.
- Rodríguez, F. (2008). La percepción sensorial. Conferencia en el curso La integración sensorial y sus aplicaciones. Amposta (Tarragona).
- Rogers, S. (2009). What are infant siblings teaching us about autism in infancy? *Autism Research*, 2, 125-137. In Balmaña, N. eta Calvo, R. (2016). Trastornos del espectro autista. In. Ezpeleta, L. (coord.). *Psicopatología del desarrollo*. (191-209). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación de justicia social*, 3 (11), 71-85. In Fernández, JMª (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Schlooz, W. A. J. M., & Hulstijn, W. (2014). Boys with autism spectrum disorders show superior performance on the Embedded Figures Test. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 1-7.
- Schrager, O.L (1999). Integración sensorio-perceptivo-motriz y aprendizaje. *Revista de Psicomotricidad*, 30, 51-76.

- Schrager, O.L. (1999). *Reflejos tónico-posturales y desarrollo del lenguaje (Hacia un modelo neuropsicológico de los trastornos disfásicos)*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Autónoma.
- Scott, F., & Baron-Cohen, S. (1996). Imagining real and unreal objects: An investigation of imagination in autism. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8, 400-411. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Sheridan, M.D. (1997). *Desde el nacimiento hasta los 5 años*. Madrid: Narcea.
- Siles, C. (2015). Fuentes de diversidad en el aula de Educación Infantil. In Fernández, JM^a (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (56-81 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Stuss, D. T., & Benson, D. F. (1984). Neuropsychological studies of the frontal lobes. *Psychological Bulletin*, 95, 3-28. In Jodra M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Spitzer, M. (2005). *Aprendizaje. Neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.
- Tinbergen, N., eta Tinbergen, E. A. (1983). *Autistic children: New hope for a cure*. London: Allen and Unwin. In Fernández, J.M. (2015). La diversidad derivada del espectro autista. *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (267-283 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Ungerer, J., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, (21), 119-131.
- Vayer, P. (1977). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-Médico.
- Wallon, H. (1974). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.

- Wang, M., Reynolds, M. eta Walberg, H. (eds.). (1987) *Handbook of Special Education: Research and Practice. 1*, Oxford: Pergamon Press. In Fernández, JM^a (Coord.). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. (4-30 orr.). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Wicker, B. (2008). Abnormal cerebral effective connectivity during explicit emotional processing in adults with autism spectrum disorder. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3, 135-143. In Jodra, M. (2014). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. Universidad complutense de Madrid. Madrid.
- Williams, M.S. eta Shellenberger, S. (1994). The Alert Program for self-regulation. *American Occupational Therapy Association. Sensory Integration. Special Interest Section Newsletter*, 17, 1-3. In Lázaro, A. (2002). *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira editores.

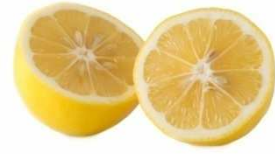
ERANSKINAK

I Eranskina: usaimenerako gustu fitxaren txantiloia



II. Eranskina: ukimenerako gustu fitxaren txantiloia



III Eranskina: "Zer da?" fitxak







IV Eranskina: ikastetxeko lekuen usainak (bi adibide)



V Eranskina: izpilikua landatzeko prozesua eta haurrei erakusteko irudiak

Behar diren osagaiak eta materialak: loreontzi huts bat, lurra, izpiliku haziak, ureztontzia eta ura.

1. Loreontzia hartu eta bertan lurra erdiraino, gutxi gorabehera, sartu.



2. Izpiliku haziak lurran poliki-poliki bota.



3. Haziak lur gehiagorekin estali eta lurra zanpatu.



4. Ureztontziarekin lurra ureztatu.



VI Eranskina: izpiliku olio egiteko urratsak eta hurrei erakusteko irudiak

Gran velada. (2015eko martxoak 13). Hacer aceite de lavanda [Video file]. Ikusita hemen (2017/05/01): <https://www.youtube.com/watch?v=YcPMh8OcFFc>

Behar diren osagaiak eta materialak: kristalezko pote huts bat, izpiliku loreak eta olio begetal bat (soja olio, adibidez).

1. Kristalezko pote huts bat hartu eta bertan izpiliku loreak bota.





2. Soja olioia izpiliku loreak dauden potearen barrura, goraino, bota eta gero potea oso ongi itxi.

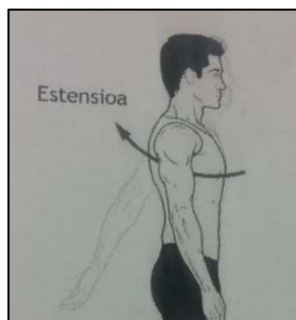
VII Eranskina: propiozepzioa lantzeko mugimenduak (haurra buruz behera jarrita)

Buruaren:

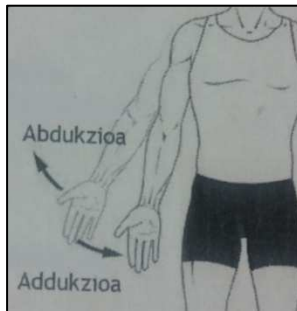


Errotazioa

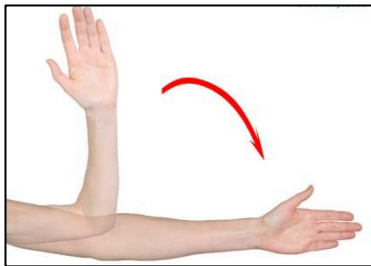
Sorbaldaren:



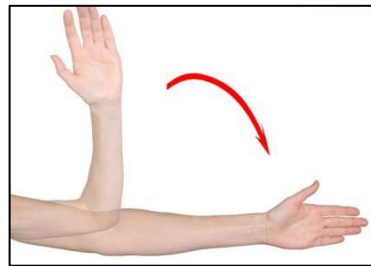
Flexioa eta estentsioa



Addukzioa eta abdukzio



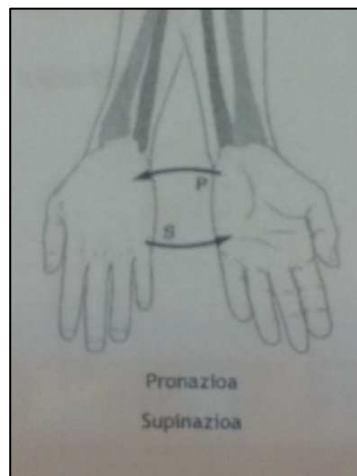
Ukondoaren:



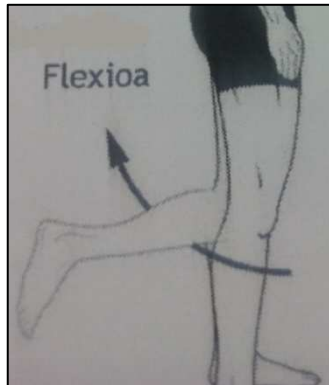
Flexioa eta estentsioa:

Eskumuturraren:

Pronazioa eta

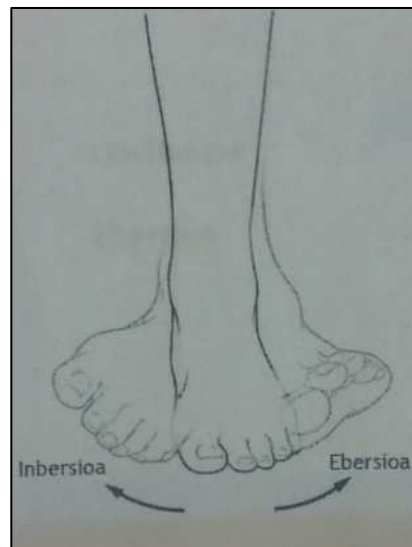
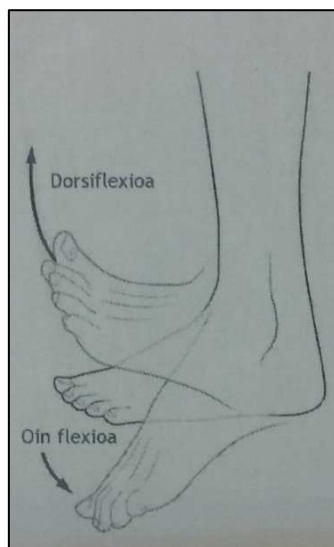


supinazioa



Belaunaren:

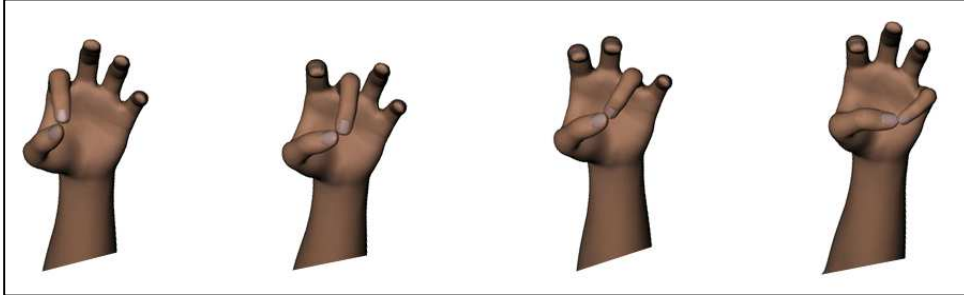
Flexioa eta estentsioa:



Orkatilaren:

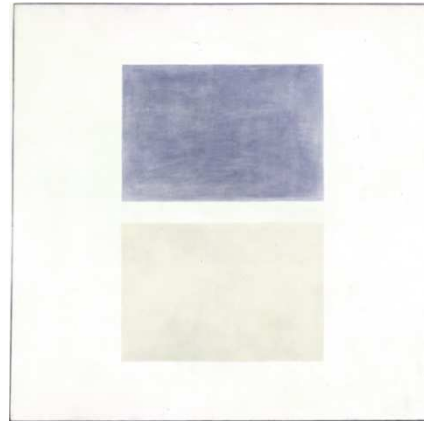
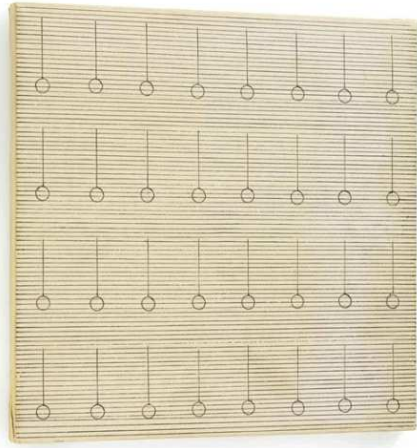
Dorsiflexioa eta oin flexio

Inbertsioa eta ebersioa



Hatzen :

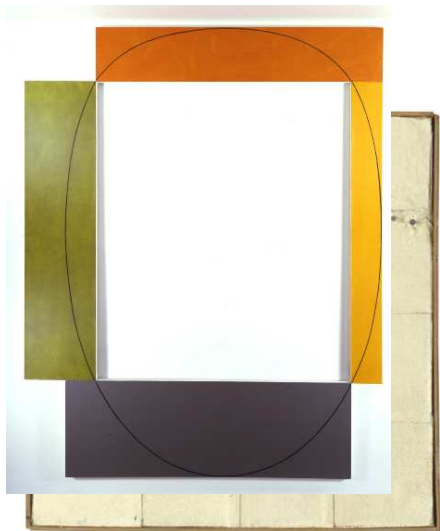
Flexioa



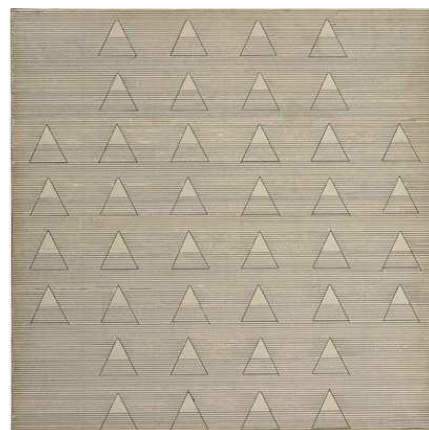
VIII Eranskina: minimalismo-ko obra batzuk
 Agnes Martin-en lanak:

Drops (1961)

This Rain (1960)



Robert



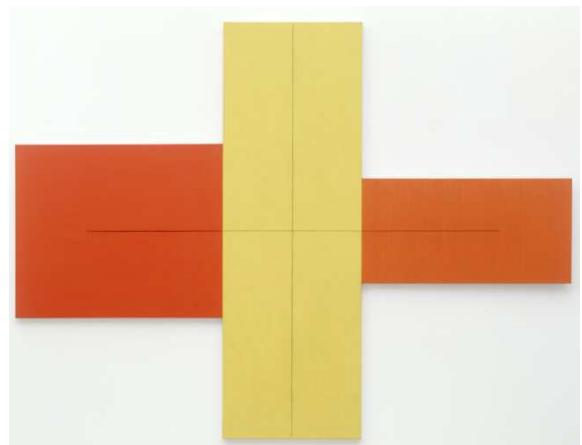
Mangold:

Ring Image (2009)

Column Structure (2007)

Four Colour Frame Painting
(1985)

X Withing X (Red, Yellow,
Orange) (1981)



IX Eranskina: irakaslearentzako gidoi orientagarria

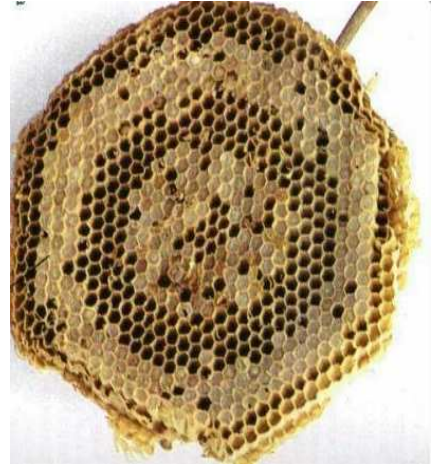
Hurrekin obren inguruan mintzatzeko egin daitezkeen galderak:

- Zer ikusten duzue irudi hauetan?
- Koloreak al daude? Laukiak al daude? Triangeluak al daude? Borobilak al daude?
- Marrarik ikusten al duzue? Non?
- Zenbat lauki (edo beste formaren bat) daude? Gutxi edo asko dira? Nola daude kokatuta? (Kokapena ikusteko, orri txuri batzuekin obra baten parteak errepikatu eta berdin kokatu daitezke).

Garrantzitsua izanen da, parteez mintzatzeaz gain, osotasunaren forma edo irudiari buruz hitz egitea; esaterako, Roberts Mangold-en Four Colour Frame Painting obran (1985) lau laukizuzen daudela aipatu daiteke, baina lau laukizuzen horiekin laukizuzen handiago bat osatzen dela ikusi beharko da.

X Eranskina: forma geometrikoak identifikatzeko irudien adibideak

Forma geometrikoak naturan:



XI Eranskina: Carl Andre artistaren eskultura batzuk



Base 7 Aluminium Stack
(2008)



Graphite Silence (2005)



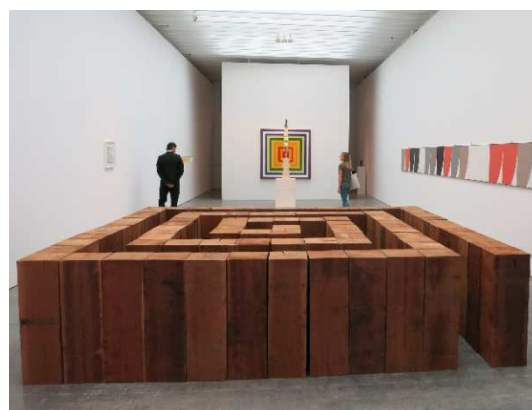
Hollow square (2008)



Sum Roma (1997)



Pyramid (1959/1970)



War and Rumors of War
(2002)

XII Eranskina: entzumenerako gustu fitxaren txantiloia

XIII Eranskina: entzumena lantzeko ipuin motzak

Hodeien malkoak (Ikusgai hemen: <https://youtu.be/8jiid0C4xdw>)

"Bazen behin txantxangorri txiki bat. Txantxangorriak asko gustuko zuen abestea (1). Gau batean, txantxangorriak ezin zuen lorik egin eta erlojuaren "tik-tak" soinuarekin (2) izarrek kontatzera joatea erabaki zuen. Hegalak astinduz (3) izarretaraino iritsi zen: bat (4), bi (4), hiru (4), lau (4), bost (4)...

Izarrek kontatzen ari zen bitartean, ilargiraino iritsi zen eta honela esan zion ilargiak:

- Gabon txantxangorri! Lorik egin ezinik? Ipuin bat kontatuko dizut eta horrela lokartuko zara! Entzun adi! "Behin batean, zeruko hodeiak triste-triste zeuden. Hain triste zeudenez, negar egiten hasi ziren. Hain malko handiak zituztenez, begietatik behera erortzen hasi zitzaizkien (5). Horrela, herri eta hiri guztiak malkoz busti zituzten. Geroztik, hodeien malkoei euri deitzen diogu!"

"Kuku-kuku, kuku-kuku" (6). Txantxangorria iratzargailuaren soinuarekin salto batez esnatu zen. Ilargi eta izarrekin ametsetan aritua zela konturatu zen! Ohetik altxatu eta leihotik begiratu zuen. Zerua ilun-ilun zegoen eta bat-batean, euria hasi zuen (7)".

Lurraren sekretuak (Ikusgai hemen: <https://youtu.be/-L6-IGyhHGE>)

"Aspaldi-aspaldian, lurra esnatu zen. Munduko herri txiki eta handietan haize izugarria mugitu zen (1). Etxeetako leihoak dardaraka hasi ziren (2). Herritarrak laguntza eske oihuka hasi ziren (3). Lurra alde batetik bestera mugitzen hasi zen eta zarata handia entzuten hasi zen (4). Herriak txikiturik geratu ziren eta herritarrek ez zuten ezer ulertu. Bat-batean, herri txiki bateko herritar batek honakoa esan zuen:

-Lurra esnatu da eta bizirik dagoela gogoratu nahi izan digu!

Herritarrek txundituta begiratu zuten. Orduan, txirulari gazte batek txikia zenean lokartzeko txirularekin abesti bat jotzen ziotela gogoratu zuen. Abesti hori jotzen bazuen, lurra lasaituko zuela pentsatu zuen eta jotzen hasi zen (5). Herritar guztiek harrituta begiratu zuten, baina bat-batean apurtutako herriko gauza guztiak berriro ere konpontzen hasi zirela ikusi zuten: plazako iturria berriro itsatsi zen, etxeetako plater eta edalontziak konpondu ziren... dena bere lekuan jarri zen.

Geroztik, batzuek lurra lo dagoela (6) esaten dute. Beste batzuek, aldiz, esna dagoela esaten dute. Beno, badaezpada baxu mintzatu gaitezen (7)".

1: txistukatzea.
2: ahoarekin soinua egitea.
3: orri txuri bat gora eta behera mugitu.
4: burdinazko koilara batekin kristalezko edalontzi bat kolpatu.
5: boligrafo batekin koaderno bat goitik behera igurtzi.
6: paperarekin egindako tutu batetik "kuku-kuku" esan.
7: urez betetako botila bat mugitu.

1: putz egin
2: koilarak elkarren artean kolpatu.
3: "Laguntza" oihukatu.
4: zapatak elkarren artean kolpatu.
5: txirula jo.
6: arnasa hartu eta bota.
7: "shh" soinua egin.

XIV Eranskina: material soinudun batzuk egiteko jarraibideak

Marakak:

Behar diren materialak: ur botila huts eta txikiak, dilistak, arroza, babarrunak, botoiak.

Jarraibideak: lau botila desberdin egin daitezke, esate baterako: botila hutsetan dilistak, arroza, babarrunak edo botoiak sartuz. Halere, botiletan nahi dena sartu daiteke.



Kaskabilodun eskularruak:

Samantha. (2013). Guantes con cascabeles. *Ideas para peques*. Hemendik errekeratuta (2015/05/01): <http://ideasparapeques.es/guantes-con-cascabeles/>

Behar diren materialak: eskularruak, kaskabiloak eta itsasteko kola edota silikonak.

Jarraibideak: eskularruak hartu eta hatz bakoitzean kaskabilo bat itsastean datza. Horretarako, itsasteko material egokia erabili beharko da (kola edota silikonak).



Kriskitinak:

Jimenez, A. (2014ko urtarrilaren 25). Castañuelas para niños. *Manualidades On*. Hemendik erreperatuta (2015/05/01): <https://www.manualidadeson.com/castanuelas-para-ninos.html>

Behar diren materialak: kartoi zati bat, bi txapa eta kola edota silikonak.

Jarraibideak: lehenik eta behin kartoi zatia obalo forman moztu behar da. Gero, muturretan kola edota silikonarekin txapa bana itsatsi beharko da. Amaitzeko, kartoi zatia erditik tolestu behar da, txapek haien artean jo dezaten eta horrela soinua sortu dadin.



Danbor hegalaria:

Cintia. (2014). Tambor de bolas. *Peque ocio*. Hemendik erreperatuta (2015/05/01): <http://pasandolopipa.blogspot.com.es/2013/03/dia-del-sonido-el-tambor.html>

Behar diren materialak: kartoizko kutxa borobil bat, makil bat, guraizeak, egurrezko bi esfera txiki, haria, apaintzeko papera eta itsaskina edo kola.

Jarraibideak:

1. Kartoizko kutxa borobilari erdiko aldean zulo bat egin behar zaio. Zulo horretatik makila sartuko da.
2. Kartoizko kutxari albo bakoitzean zulo bat egiten zaio. Zulo horietatik, kutxa alde batetik bestera zeharkatuko duen hari bat sartuko da.
3. Hariko muturretan egurrezko esferak lotuko behar dira. Gero, kutxari tapa jarriko zaio. Ondoren, Apaintzeko paparekin kartoizko kutxa estaliko da.



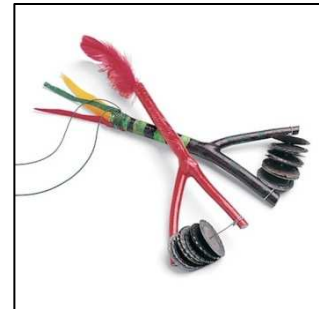
Txintxirrina:

Cintia. (2014). 4 instrumentos musicales caseros. *Peque ocio*. Hemendik errekuuperatuta (2015/05/01): <http://www.pequeocio.com/4-instrumentos-musicales-caseros/>

Behar diren materialak: "Y" formako adar bat, alanbrea, txapak eta artilea.

Jarraibideak:

1. Adar zatia hartu eta goiko bi punta batetik bestera alanbre zati bat tenkatu.
2. Alanbre zati horretan txapak sartu beharko dira.
3. Adar zatia bere kolorearekin utzi daiteke edo artilez estali.



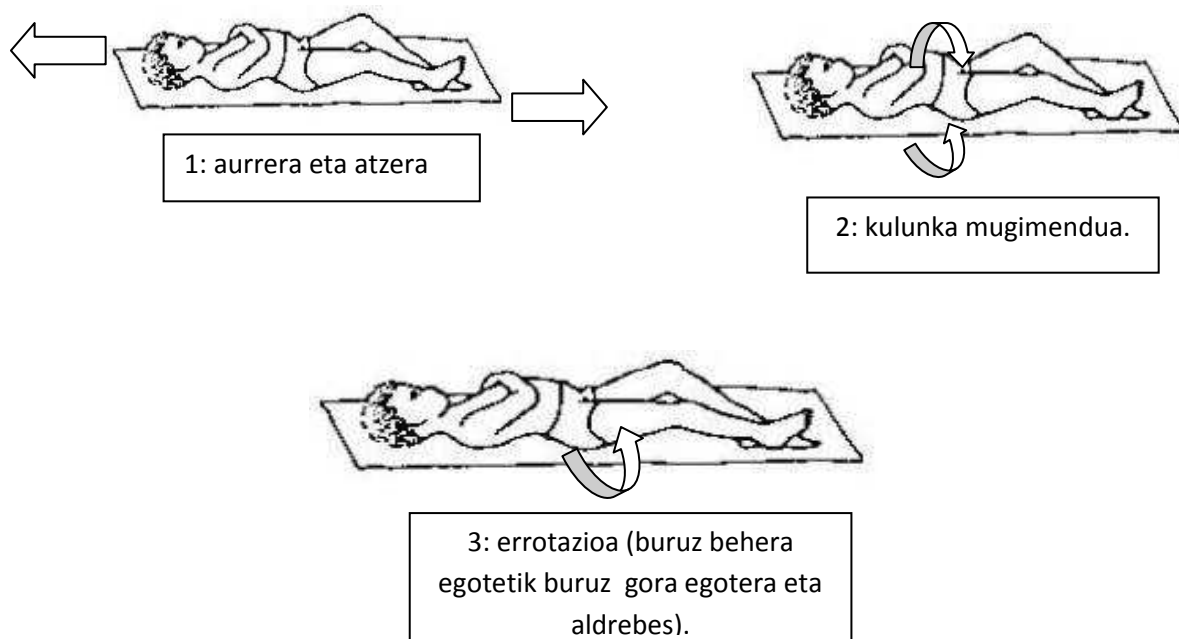
XV Eranskina: orientazio laberintiko-bestibularra lantzeko ipuin motorra

Itsaso lasaiaren gainean dagoen txalupa bat zara. Zeruko eguzkiak aurpegia berotzen dizu. Poliki-poliki, itsasoak mugitzen zaitu, aurrera eta atzera (1), aurrera eta atzera (1), aurrera eta atzera (1). Eta geroz eta azkarrago mugitzen zaitu, aurrera eta atzera (1), aurrera eta atzera (1), aurrera eta atzera (1).

Bat-batean olatuekin talka egiten duzu. Itsasoa gehiago mugitzen da eta olatuak handiagoak dira. Gora eta behera (2) mugitzen zara, gora eta behera (2), gora eta behera (2), gora eta behera (2). Eta olatuak azkarrago mugitzen dira, beraz zu ere. Gora eta behera (2), gora eta behera (2), gora eta behera (2), gora eta behera (2).

Euria hasi du! Itsasoa orain gehiago mugitzen da eta olatuak oso indartsuak dira. Hain indartsuak direnez buruz behera jarri zara eta berriz buruz gora (3). Berriz ere lasai zaude, baina bat-batean, olatuak berriz ere. Buruz behera jarri zara eta buruz gora berriz (3). Buruz behera eta buruz gora (3). Buruz behera eta buruz gora (3).

Lasai dago itsasoa berriz. Ez du euririk ari eta lasai mugitzen zara. Aurrera eta atzera (1). Aurrera eta atzera (1). Aurrera eta atzera (1). Azkenean, geldi geldirik geratu zara.



XVI Eranskina: Fitxa teknikoa

Erlaxazioa gidatuko duen profesionalak jakin beharreko argibideak:

- Lehenengo fasean gorputzeko atalen tentsio eta erlaxazio ariketak egingen dira.
- Bigarren fasean arnasketa bidezko erlaxazio ariketak egingen dira.
- Hirugarren fasean erlaxatzeko binakako ariketak egingen dira.

Lehenengo fasea:

- Begiak itxiko dira eta arnasa ahotik hartu eta ahotik botako da. Arnasketarako 5 minutu hartuko dira, eman beharreko argibideak emanez: sudurretik hartuko da eta ahotik botako da.
- Gorputz atalak tentsu jarriko eta erlaxatuko dira. Goiko gorputz atalekin hasiko da eta beheko gorputz ataletaraino iritsiko da: kopeta, begiak, sudurra, ezpainak, lepoa, sorbalda bat eta gero bestea, beso bat eta gero bestea, eskuak, sabela, bizkarra, ipurdia, hankak eta oinak.
- Gorputz atal bakoitzarekin honako dinamika jarraituko da: lehenik eta behin aipatutako gorputz atala ukitu eta laztanduko da (identifikazioa). Gero, segundo batzuez gorputz atala tentsu jarriko da. Ondoren, gorputz atala erlaxatuko da. Arreta berezia eskainiko zaio erlaxatu eta geroko egoerari eta horretarako, haurrek gorputz atal horretan pentsatzeko eskatuko da (nola dago? gustura al dago? etab. galderak egin daitezke).

Bigarren fasea:

- Lehenengo faseko hasieran egindakoa errepikatuko da, baina kasu honetan gorputz atalak erlaxatuta izanik egingen da. Arnasketari erreparatzeko eskatuko da, kontziente egiteko sudurretik hartu eta ahotik bota behar dela esanen da. Halaber, nahi izatekotan, arnasketaren mugimenduak sentitzeko, eskuak sabelaren gainean jartzeko eskatu daiteke.

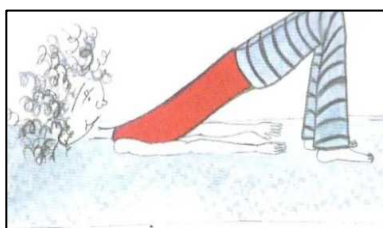
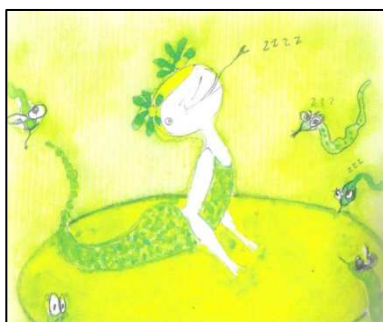
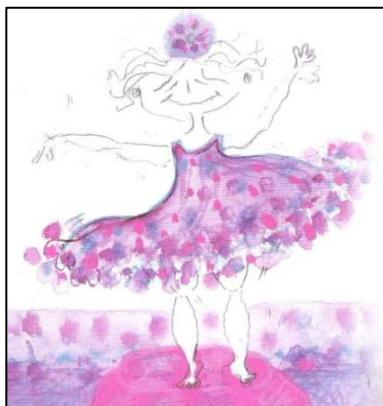
Hirugarren fasea:

- Haurrak bikoteka jarriko dira eta bat etzanda (lehenik buruz behera edo buruz gora jarriko da, gero posturaz aldatuko da) dagoen bitartean, besteak material desberdinekin (pilotak, plastikozko botilak, lumak, oihalak...) gorputz atal desberdinak igurtziko dizkio. Haurren eta errealitatearen arabera, gorputz atal desberdinak laztantzen dituzten bitartean ahoz izendatzea eskatu daiteke. Gorputz

atal guztiekin amaitzean, haurrak rolez aldatuko dira (etzanda zegoenak ariketak egin beharko dizkio besteari) eta dinamika berdina errepikatuko da.

XVII

Egingo diren



Eranskina: Fitxa teknikoa

posturak:

Zuhaitzaren postura: hankak lurzoruaren gainean eta lurzorutik mugitu gabe, besoak eta burua mugituko dira.

Gero berdina egin daiteke, baina hanka baten gainean jarrita.

Lehoiaren postura: lau hanketan jarriz, besoak luzatuko dira eta ipurdia igo beharko da (sabelaldea jaisten den bitartean). Burua gora mugituko da lehoiaren orroaren soinua egiten den bitartean.

Sugearen postura: lurrean buruz behera jarriz, bularraldea eta burua altxatu beharko dira. Hankak ere lurretik pixka bat goratuko dira.

Zubiaren postura: lurrean buruz gora jarriz, besoak luzatu beharko dira. Gero, oin zolak lurrean bertikalki jarriz, ipurdia goratu beharko da (enborrarekin, hankekin eta lurzoruarekin hiruki bat osatuko da).

Gerlariaren postura: zutik jarrita eta enborra zuzen mantenduz, hanka bat aurreratu eta tolestean datza. Beste hanka atzerantz luzatu beharko da. Besoak bi aldetara luze jarriko dira.

Ipuin motorra (posturak eta mugimendu desberdinak sartuta):

"Bazen behin, basoan bizi zen zuhaitz indartsu bat. Zuhaitz hark urte asko zituen eta bere bizitzan gauza asko ikusiak eta eginak zituen. Izan ere, bere ingurutik pertsona eta animalia pila igarotzen zen.

Zuhaitza sustraian bidez lurrari lotuta bizi zen (zuhaitzaren postura: oinak ezingo dira lurretik mugitu). Asko gustatzen zitzaion lurra sentitzea, gainera horrela, lur azpiko animaliak ezagutu eta haiekin hitz egin ahal zuen.

Lurrari lotuta egon arren, bere adarrak eta hostoak asko mugitzen zituen (burua eta besoak nahieran mugituko dira): haizeak mugitzen zuenean, bere adarren batean jarritako txoritxoren batekin jolastean, beste zuhaitz bat ukitzen saiatzen zenean (haurrak haien artean ukitzen saiatuko dira, baina oinak mugitu gabe)...

Bai, asko gustuko zuen beste zuhaitzak ukitzea (haurrek haien artean honakoak egiten saiatuko dira): kilimak egiten zizkien, goxo-goxo besarkatzen saiatzen zen, laztantzen zituen, azkura zutenean harramazkatzen zituen...

Gau batean, logale handia zuenez, lotara joatea erabaki zuen (zutik mantenduta eta oinak mugitzen saiatu gabe, begiak itxiko dira). Orduan, sustraiak mugitzen ahal zituela egin zuen amets (poliki-poliki hankak mugituko dira, urrats finkoak eta pausatuak emanez). Sustraien gainean ibiltzen ahal zela amestu zuen (ibiltzen hasiko da).

Poz-pozik ibiltzen ari zela, lehoia bihurtzen zela amestu zuen (lehoiaren postura egitearekin batera, burua gora igota lehoiaren orroaren soinua egingen da). Asko gustuko izan zuen lehoia izatea, baina ibiltzen jarraitzea erabaki zuen berriz ere (emeki ibiltzen hasi).

Orduan, zubi batera iritsi zen eta zubi gainean zegoela, erreko uraren freskura nabaritu zuen. Pila gustatu zitzaion uraren freskura nabaritzea, beraz zubi bihurtzea bururatu zitzaion (zubiaren postura egitearekin batera, besoak luzatuta ura ukituko balitz bezala, eskuak alde batera eta bestera lurzoruko gainazaletik mugituko dira).

Urarekin freskatu eta gero, bere bidearekin jarraitzea erabaki zuen (berriro ere espaziotik ibili beharko da). Bat-batean, arkulari bat ikusi zuen. Arkuak diana batera botatzen ari zen, punteria oso ona zuen! Zuhaitzak ere probatu nahi zuen eta arkulariarengana hurbilduz, laguntza eskatu zion (gerlariaren postura egitearekin batera, besoekin arkuak botatzeko

mugimendua eginen da). Arkulariak arkuak botatzen erakutsi zion eta zuhaitza harrituta geratu zen (harridura aurpegia jarriko da). Izan ere, punteria oso ona zuen!

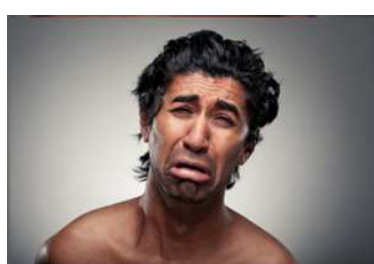
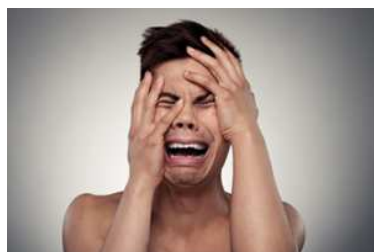
Arkulariarekin aritu eta gero, oso nekatuta zegoela konturatu zen. Ez zegoen sustraiak hainbeste mugitzera ohituta, beraz poliki-poliki mugitzen hasi zen (espaziotik poliki-poliki mugitu beharko da) lurrean etzan zen arte (lurrean etzan beharko da).

Lurrean etzanda zegoen bitartean, bere ondotik sugetxo txiki bat paseatzen ari zela ikusi zuen. Sugetxoak agurtu eta aurrera jarraitu zuen. Zuhaitzak bere atzetik joatea erabaki zuen (sugearen postura egin bitartean, espaziotik mugitzen saiatu beharko da). Azkenean, nekatuta zegoenez, lotan geratu zen.

Bat-batean, txoritxoaren kantuarekin zuhaitza esnatu zen (zutik jarri eta zuhaitzaren postura eginen da). Ezin zen mugitu, sustraiekin lurrari lotuta jarraitzen zuen, baina egindako ametsa asko gustatu zitzaionez, pozik esnatu zen. Gustuko zuen zuhaitz izatea ere!"

XVIII Eranskina: Mike Larremore-k eginiko Faceboard Project-eko argazki batzuk

Triste aurpegia duten argazkiak:



Poz aurpegia duten argazkiak:



Haserre aurpegia duten argazkiak:

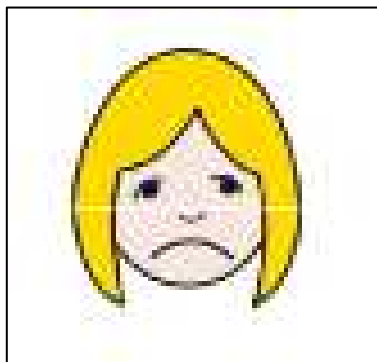


Sorpresa aurpegia duten argazkiak:



XIX Eranskina: piktogramak

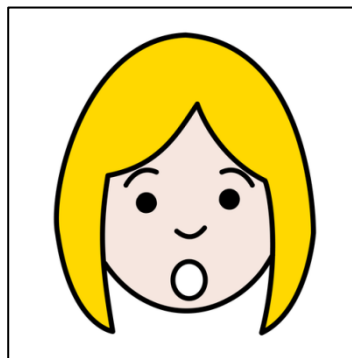
Triste aurpegia:



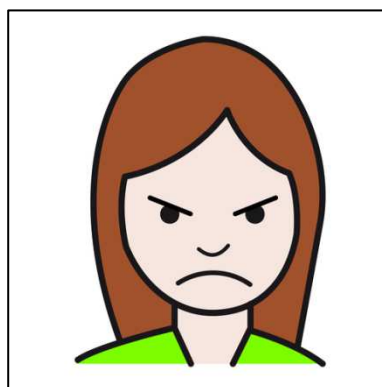
Pozik aurpegia:



Sorpresa aurpegia:



Haserre aurpegia:



XX Eranskina: aurpegi adierazpenaren aldaketaren bi eredu



Sorpresa aurpegitik poz aurpegira.



Haserre aurpegitik triste aurpegira.